طرق التدريس
بين التقليد والتجديد

د. رافدة الحريري




مكتبة
مؤمن قريش
لو وضع إيمان أبي طالب في كفة ميزان وإيمان هذا الخلق في الكفة الأخرى لرجح إيمانه.
الإمام الصادق (ع)
moamenquraish.bl


mohamed khatab



طرق التدريس
بين
التقليد والتجديد

عنوان الكتاب: طرق التدريس بين التقليد والتجديد

371.3

الحريري.رافدة عمر

طرق التدريس بين التقليد والتجديد/رافدة عمر

الحريري .عمان-دار الفكر2009

ر.أ:2387/6/2009

الواصفات:/التدريس//طرق التعلم///اساليب التدريس

الطبعة الاولى1430-2010

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى، 2010 - 1430



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN: 978-9957-07-681-8

طرق التدريس بين التقليد والتجديد

د. رافدة الحريري

الطبعة الأولى
1430-2010



المحتويات

الفصل الأول : مفهوم التدريس وخصائصه

الفصل الثاني : طرق التدريس التقليدية

الفصل الثالث :طرق التدريس (الحديثة)

الفصل الرابع :المعلم ومهارات التدريس

الفصل الخامس تقويم الأداء

المقدمة

يضطلع المعلم بأدوار ومهام عديدة ومتشعبة، ولعل أهمها هو ما يتعلق بالتدريس وما يصاحبه من نشاطات مختلفة، وتفاعلات لفظية وغير لفظية، ولم يعد حال المعلم في المدرسة الحديثة مثلما كان حاله في المدرسة التقليدية، إذ كان يكرس وقته وجهده لحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، فيكرر، ويعيد، ويقرأ، ويطلب الترديد، ويحاول شحذ ملكات عقول التلاميذ بالضرب والعقاب، أما الآن وقد تغيرت النظرة إلى التربية لتصبح تربية ثم تعليماً، وصارت تتناول جميع جوانب شخصية التلميذ، بل وجعله المحور الأساسي في العملية التربوية، فإن وظيفة المعلم أصبحت وظيفة منظمة ذات أبعاد كثيرة، فهو يضطلع بمسؤوليات جسام كالتخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتدريس، والتقويم، وإدارة الصف، وتوجيه التلاميذ. ولا تتوقف مهام المعلم على ذلك فحسب، بل تتعداه إلى التطوير المستمر والتدريب لتنمية قدراته المهنية، وليتمكن من مسايرة متطلبات الثورة المعلوماتية، والانفجار المعرفي، عن طريق التنويع والتجديد بطرائق وأساليب التدريس، فالتدريس هو علم وفن ومهنة مما يتوجب على المعلم أن يكون على تمكن تام وإلمام شامل ليس بما تشتمل عليه مادة تخصصه فحسب، وإنما بكل ما يتعلق بالموقف التعليمي وعناصره المختلفة .

ويتناول هذا الكتاب استراتيجيات وطرق التدريس، ومهارات المعلم في التدريس والتقويم .

نرجو أن يخدم عملنا هذا ميدان التربية والتعليم

والله من وراء القصد .

الفصل الأول

مفهوم التدريس وخصائصه

عناصر الفصل الأول

- مفهوم التدريس .
- العلاقة بين التربية والتعليم .
- الفرق بين التعلم والتعليم .
- خصائص التدريس الجيد .
- العوامل المؤثرة في التدريس .
- مكونات أسلوب التدريس .
- تطور نماذج التدريس .
- الاستراتيجيات العامة في التدريس .
- المراجع .

مفهوم التدريس Instruction

التدريس هو عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين وجهودهم وتوجيه المعلم وإرشاداته لأن التعليم لديه إنما هو تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تقدم للمتعلمين، وأن دوره في عملية التدريس ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد، والموجه والمخطط لمثيرات عملية التعلم. والتدريس مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة التي يقوم بها المعلم، ويزود من خلالها التلاميذ بالمعرفة المعلوماتية إلى جانب السعي لتعديل سلوكهم عبر عمليات معقدة من الحركة والانفعالات التي تعقب ونسبق الشرح، والتفسير، والاستماع، والمناقشة، والتشجيع والتحفيز، على أن يتم كل ذلك في بيئة صحية وملائمة يرتاح فيها المعلم والتلميذ على حد سواء (البنا واخرون، 2004) وتهدف عملية التدريس إلى تنمية القوى البشرية التي تعد من أهم أنواع التنمية حيث تتوقف عليها التنمية في المجالات الاقتصادية الأخرى، فهي تساهم مساهمة فعالة في إعداد الكوادر المدربة في جميع مجالات الحياة. (قنديل والحصين، 1989) والتدريس هو عملية تربوية هادفة، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية، كما أنه عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية. والتدريس في المفهوم الإنساني الحديث يهتم بمساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكاناته الذاتية، وتطويرها لديه ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها بما هو خير ونافع (حمدان، 1984) .

والتدريس عملية تتطلب أن تؤدي إلى تعلم مؤثر يترك انطباعات تحدد سلوك المتعلمين واتجاهاتهم ومواقفهم وميولهم، وتغير في عاداتهم وتكون لديهم المهارات، وتعمل على تشخيص قدراتهم، وتوجهها وتنميها، بحيث تجعل منها قدرات منتجة للصالح العام، وتحقق المواطنة الصالحة التي تتميز بجعل المواطن يعرف حقوقه ويتمسك بها، وواجباته فيؤديها على أكمل وجه . (ابو صالح، 1991) وحيث أن عملية التدريس تسهم بشكل كبير في تنمية الفرد وتطور المجتمع الجديد، فإن إعداد المعلم يرتبط بما ينبغي أن يكون عليه عمله بعد التخرج، وبما تتطلبه مهنته من كفاءات ومسؤوليات ومهارات ومعلومات واتجاهات وأنماط سلوكية، وعليه يجب أن ترفع

كفايته التدريسية لكي يضطلع بمسؤولياته ومهامه ولكي يؤدي دوره في عملية التدريس بكفاءة عالية وفاعلية متميزة. **(الجاسر، 2002)** والتدريس هو عملية التفاعل والحوار بين المعلم والطالب للوصول إلى الحقائق وبالتالي الجمع بين الطريقة والهدف، فوضوح الهدف في التدريس ضروري ولذلك فإن التدريس يشتمل على أنشطة قصدية تستهدف الوصول إلى التعلم ويفضل أن يكون التعليم متقناً وبفاعلية عالية. **(القلا وناصر، 1996)** لقد أكدت الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين عدم الاكتفاء بإلمامهم بالمادة التعليمية، بل يجب عليهم امتلاك المهارة والفاعلية اللازمة لأداء المهمة التدريسية بنجاح مما جعل برامج إعداد المعلمين تتجه إلى اعتماد الكفايات الأدائية في إعدادهم وتمكينهم من تخصصاتهم وإحداث تغييراً إيجابياً في أدائهم. **(السلامي، 2003)**

والتدريس هو الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم ويرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم. **(ابراهيم، 2005)** ولقد قدم **(الأمين وآخرون، 1992)** المشار إليه في **(يوسف ويوسف، 2005)** تعريفا للتدريس على اعتبار أنه أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية والتي من خلالها يتحقق الهدف المركزي للدولة من التربية والتعليم ونهجها التربوي وتتضح الحاجة إلى الطريقة من كونها الأسلوب الذي يتبعه المعلم والذي من خلاله يمكن إحداث التعلم لدى المعلمين. وتمثل طرق التدريس مجموعة من الخطوات التي يضعها المعلم وينفذها بهدف إيصال المادة العلمية لتلاميذه مستعينا بالأساليب والوسائل المتاحة على أن تكون هذه الطرق منسجمة مع طبيعة المادة العلمية وطبيعة التلاميذ وخصائصهم السلوكية وتكوينهم النفسي، وعوامل البيئة المحيطة بما فيها الضغوط والقيود الخارجية، والتي تؤثر بشكل كبير على هذه الطرق، مما يجعل من الصعب جدا أن تحدد طريقة واحدة لجميع المعلمين ولجميع التلاميذ والمواد المختلفة، وذلك لاختلاف العوامل التالية : **(المرجع السابق)**

- اختلاف خصائص التكوين النفسي للتلاميذ .
- اختلاف المواد العلمية والمواضيع .
- اختلاف الأهداف .

- اختلاف الوسائل التعليمية المتوفرة .
- اختلاف عوامل البيئة الخارجية وتأثيرها على مواقف ودوافع وحاجات ورغبات التلاميذ .

ومن الجدير بالذكر أن اختلاف شخصيات المعلمين وطرق اعدادهم، وخبراتهم وقدراتهم، واتجاهاتهم، تعد من العوامل المشكلة لذلك الاختلاف في طرق التدريس .

والتدريس الجيد الفعال هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف وتوجيه المعلم وتقويمه. والتدريس الجيد يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص، وهذا يعني أن التدريس الفعال يحول العملية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم. ويؤثر اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموضوع بشكل كبير في تحقيق أهداف الدرس وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التعلم، ومن الواجب إشراك التلاميذ في عملية التدريس إذ أنه كلما كبر اشتراك التلاميذ كلما كانت الطريقة أفضل (الشاطر، 2005) والتدريس هو في عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة، وهو في هذا المعنى يختلف عن التعليم، لأن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل، بينما لا يعني التعليم سوى العطاء من جانب واحد هو المعلم في حالة التعليم، والتدريس تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بواسطتها المتعلم من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط، والتدريس أعم وأشمل من التعليم، فهو أي التدريس يشتمل على مركبين، الأول هو الإحاطة بالمعارف المكتشفة، والثاني اكتشاف تلك المعارف، بينما لا ينطوي التعليم إلا على الإحاطة بالمعارف المكتشفة. (محمد ومحمد، 1991) والتدريس هو الأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التأثير المباشر على أداء التلاميذ لتيسير وإحداث التعلم، فهو تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا لأن التدريس لا يكتفي بالمعلومات والمعارف التي تلقى وتكتسب، بل يتعدى ذلك إلى تنمية القابليات وتوليد الخصال، وإكساب المهارات والخبرات، والوصول إلى التخيل المستمر والتصور الواضح، والتفكير المنظم، ويثير في نفوس المتعلمين الميول والعواطف السامية لتكوين الفرد للمستقبل المخطط له .

أبعاد التدريس

تشتمل عملية التدريس على ثلاثة أبعاد رئيسية هي : (طعيمة، 1999)

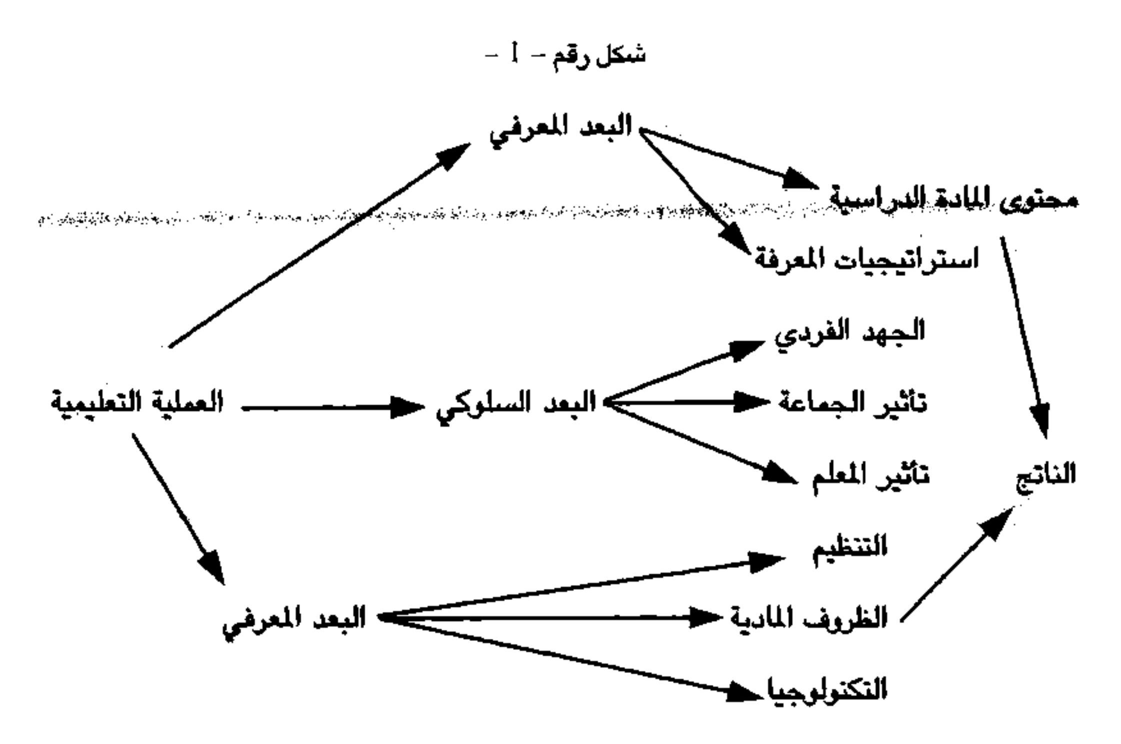
أ - **البعد المعرفي** Substantive Dimension : وهو مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يستهدف تعليمها للتلميذ، أي المادة التعليمية .

ب - **البـعـد الـسلوكي** Behavioral Dimension : وهو مـجـمـوع أشكال الأداء والأسـاليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة. أي طريقة التدريس .

ج - **البعد البيئي** Environmental Dimension : ويقصد به مجموع الظروف البيئية التي تحيط بعملية التدريس، والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية .

ولقد قدم لورانس داروانى (**المشار إليه في المرجع السابق**) مكونات هذه الأبعاد الثلاثة بصـورة تخطيطية وهي :

شكل رقم - أ -



إن عملية التدريس هي عملية متعددة الوجوه يتوقع فيها فرد ما أن يسهل التعليم للآخرين، وتشمل العملية معرفة ما يعرفه المتعلم، واختيار المواد والطرق التعليمية المناسبة، وتقويم تعليم

التلاميذ، ومن ثم إعادة هذه الخطوات للوصول إلى الأهداف التي لم تتحقق، أو التقدم إلى المفاهيم التالية المراد تعلمها. وعندما يتضمن هذا التتابع التعليمي عدداً من التلاميذ، وعدداً من الموضوعات الدراسية المتنوعة، والمسؤوليات التنظيمية الأخرى للمعلم في البيئة المدرسية، تصبح مهمة التعليم مهمة معقدة ومرهقة. ويعد التدريس مزيجاً من الفن والعلم بالإضافة إلى أنه مهنة. فهو علم يمكن ترجمته إلى قوانين ينتج عنها نتائج يمكن التنبؤ بها، وهو فن يستلزم الإبداع والحدس. **(فيفر وبنلاب، 2001)** وهو مهنة لها مقوماتها وأصولها وأبعادها وبرامجها.

والتدريس هو عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه في غرفة الصف، وهو عملية الأخذ والعطاء والحوار. وهو تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بواسطتها الدارس من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط. والتدريس أشمل وأعم من التعليم، فهو أي التدريس يشتمل على مركبين الأول، الإحاطة بالمعارف المكتشفة، والأخر هو اكتشاف تلك المعارف. بينما نجد أن التعليم ينطوي على الإحاطة بالمعارف المكتشفة فقط. **(محمد ومحمد، 1991)** . ويحتوي التدريس على مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة، فهو يتضمن المعلومات، والمعارف، والانفعالات، والحركات، وإلقاء الأسئلة والتفسير والشرح، والاستماع، والتشجيع، والمناقشة، والإقناع والاقتناع، وحشد من النشاطات الأخرى. **(البغدادي، بدون)** ولقد تنوعت طرق التدريس وذلك استناداً إلى طبيعة المتعلمين وطبيعة مادة التعليم، والأهداف المراد تحقيقها من الناحية العلمية والعملية والاجتماعية، وطبيعة التقويم، والوسائل التعليمية، والخطط التعليمية. **(يوسف ويوسف، 1995)** وعليه فإن طرق التدريس تمثل عملية أو نشاط يهدف إلى عرض المادة التعليمية ومحتوى النشاطات كما أنها تعتبر تنظيماً متوازناً يقوم على أساس عقلي في ضوء معرفة العناصر الجديدة التي تدخل في العملية التربوية وأهدافها. إضافة إلى التركيز على الجانب العقلي والجوانب الانفعالية والدوافع العاطفية والاجتماعية. والتدريس الجيد ينطوي على مجموعتين متميزتين من المهارات أولهما القدرة الكلامية كالإبداع في الإلقاء والقدرة على تقديم دروس واضحة ومثيرة للتفكير، وإدارة النقاش وتشجيع التفاعل اللفظي، وثانيهما المهارات الشخصية البينية التي تساعد المعلم على إيجاد نوع من العلاقات الطيبة الدافئة بينه وبين تلاميذه مما يحفزهم للعمل بشكل مستقل. **(لومان، 1989)** .

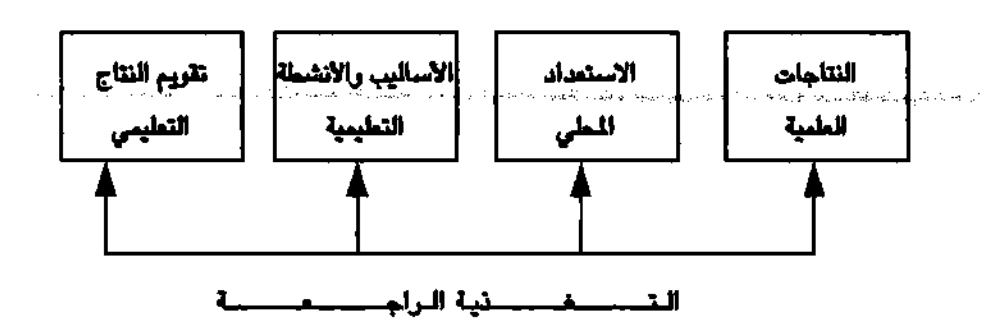
النماذج التدريسية

لقد تعددت النماذج التدريسية التي يمكن استخدامها للوصول إلى النتاجات المرصودة ومنها نموذج جلازر التدريسي المشار إليه في (قطامي وقطامي، 2001) وفيه تقسم عملية التدريس إلى أربعة أقسام ترتبط ببعضها بعلاقة منطقية تتسلسل فيها العملية التدريسية وفق نظام خاص وهذه الأقسام الأربعة هي :

- الأهداف التعليمية .
- الاستعداد المدخلي .
- الأساليب والأنشطة التعليمية .
- تقويم النتاج العلمي .

وهذا ما يوضحه الشكل التالي : (المرجع السابق، 218)

شكل رقم - 2 -



ومن الضروري للمعلم أن يكون أولاً ملماً بالنماذج التدريسية المختلفة لكي يتمكن من اختيار النموذج التدريسي المناسب .

نستخلص من خلال استعراضنا لمفاهيم التدريس المذكورة آنفاً ما يلي :

أ- التدريس هو عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة وإمداد بالمعلومات تتم بين المعلم وتلاميذه .

2- التدريس هو تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تقدم للتلاميذ.

3- التدريس هو عملية تهدف إلى تنمية القوى البشرية .

4- التدريس هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف من معلمين وإداريين وعاملين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم .

5- التدريس يساعد التلميذ في التعرف على خصائصه وقدراته، وتطويرها .

6- يساعد التدريس على تحقيق المواطنة الصالحة للتلاميذ .

7- يتضمن التدريس مجموعة من المعارف والانفعالات والحركات وإلقاء الأسئلة والمناقشة والإقناع والاقتناع والمبادرة .

8- يركز التدريس على الجوانب العقلية والانفعالية والدوافع العاطفية والاجتماعية .

9- التدريس يساعد في خلق علاقة طيبة ودافئة بين المعلم وتلاميذه.

بالإضافة إلى ما ذكر حول مفهوم التدريس، يمكننا القول بأن عملية التدريس هي مهنة تحتاج إلى الإعداد التام والمتقن والى الجهد والنشاط والتطوير المستمر، فهي عملية إنسانية اجتماعية تتعهد بتنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وإمداده بالعلوم والمهارات والسلوكيات المرغوبة من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين المعلم، وإعداده الإعداد التام ليكون عضواً نافعاً صالحاً للمجتمع قادراً على الاضطلاع بمسؤولية التنمية الاقتصادية وسد حاجات سوق العمل .

العلاقة بين التربية والتعليم

قد يعمد البعض إلى خلط مفهوم التربية بمفهوم التعليم، وذلك نتيجة للتداخل بين عمليتي التربية والتعليم ولعلاقتهما الوثيقة بعملية التعلم. فالتربية هي أعم وأشمل من التعليم وهي مشتقة من الفعل ربىَ ويربي .

ومعنى ربى فلان فلاناً أي غذاه ونشأه، وربى بمعنى نمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية والعقائدية. فالتربية يقصد بها تنمية الكائن البشري وترقيته ليبلغ كماله الممكن بشكل متكامل فهي عملية تنمية الكائن البشري لتصل به إلى درجة الكمال الممكن جسدياً وعقلياً وروحياً واجتماعياً. **(عريفج، 2008)**

ويعبر عن التربية باللغة الانجليزية بالمصطلح Education .

أما التعليم، فهو جزء من عملية التربية، وهو عملية توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد التلميذ على التفاعل النشط مع عناصر البيئة في موقف محدد، ويقوم بهذه العملية المعلم مستخدماً أبسط الطرق الممكنة، والتعليم موقف مقصود من مواقف التعلم. (البشير وسعيد، 1992) ويعبر عن التعليم باللغة الانجليزية بالمصطلح Teaching، والتعليم لغوياً مشتق من الفعل علم ومضارعه يعلم، وهو سلسلة منظمة من الفعاليات التي يديرها المعلم ويسهم فيها تلاميذه نظرياً وعملياً. والتعليم الناجح هو ذلك التعليم الذي ينتج عنه تعلم فعال. وطريقة التدريس هي وسيلة للحصول على نتيجة، فالنتائج هي معيار النجاح في التعليم. (مطاوع وواصف، 1986) والتعليم هو جزء من العملية التربوية وهو عملية إنسانية جعلت واجبات المعلمين لا تنحصر في غرفة الصف والمدرس فحسب، وإنما تعدت إلى خارجها وصار المعلم لا يستطيع النجاح في عمله ما لم تتبين له طبيعة تلاميذه ومعرفته بخصائصهم وكثير مما يتعلق بنشاطاتهم خارج المدرسة وعلاقاتهم مع أفراد أسرتهم وزملائهم وبكل ما له علاقة بتكوين شخصياتهم وتعيين سلوكهم. (آل ياسين، 1975) ولذلك يتوجب على المعلم التأكد من نتائج ما قدمه في درس ما قبل أن يقدم لتلاميذه درس جديد، وأن يكون قادراً على إدارة الصف ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واحترام شخصياتهم وتشجيعهم، وحفزهم، ومعرفة قدراتهم واحتياجاتهم، والعمل على إشباعها .

الفرق بين التعلم والتعليم Learning and Teaching

التدريس هو العملية والإجراءات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة. بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، فالمعلم ينقل لتلاميذه المعارف، والحقائق، ويكون لديهم مفاهيم معينة، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المتنوعة، كما يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية ومهارات أدائية لتلاميذه وهذا ما يطلق عليه (عملية التدريس) . أما التعلم فهو كل ما يكتسبه التلاميذ عن طريق الممارسة والخبرة، وهو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة الفعل أو الملاحظة (جامل، 2002) والتعليم هو عملية تغير سلوك التلميذ نتيجة الاستجابة لمؤثرات محددة ويحدث هذا التغير نتيجة لوجود بعض الشروط الأساسية مثل النضج والاستعداد والممارسة لإشباع الحاجات والدوافع.

إن كل غرض من أغراض التعلم يمكن أن يعبر عنه بالقول أنه المقدرة على عمل شيء ما سواء كان منظوراً أم غير منظور. والأغراض التي يعني بها في التعليم، أي يهتدى بها في طرق التدريس، هي : (عبد العزيز وعبد المجيد، 1982)

- المعلومات والوقائع والحقائق .
- المقدرة على تطبيق المعرفة وبناء الخطط .

و هناك مستويات مختلفة لنواحي التعليم حسبما يراد تعلمه وهي :

- التعليم العملي أو المستوى الحسي .
- التعليم لكسب الحقائق والمعلومات .
- التعليم عن طريق حل المشاكل .

ويرتبط المستوى الأول مع المستوى الثاني ذلك أن العقل يصعب عليه إدراك الأشياء المجردة إلا إذا بدأ بالحسيات أولاً. أما النوع الثالث فيعد من أرقى أنواع التعلم حيث أن المشاكل ترتبط بالتفكير العلمي المنظم والذي يعني الشعور بالمشكلة ثم تحديدها ووضع الفروض ثم تحقيقها وأخيراً تطبيقها. ومن هذا المنطلق على المعلم تشجيع تلاميذه على العمل الجماعي مع ضرورة تدريبهم على كيفية التفكير المستقل وإصدار الأحكام. وهذا يستوجب احترام شخصية التلميذ لغرس ثقته في نفسه وتشجيعه على الانغماس في بيئته الحقيقية إضافة إلى البيئة المدرسية، كما يستوجب معرفة المعلم لكل تلميذ وفهمه له تماماً، وتقبل شعوره، وتوفير الشعور بالطمأنينة له. إن فهم التلميذ من قبل معلمه يساعده في كيفية الاختيار السليم وإصدار الأحكام الجيدة بنفسه، وهذا يتحقق عن طريق احترام شخصية التلميذ والبعد عن ترهيبه، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واللجوء إلى العناية بكل تلميذ على حدة، مع مراعاة المساواة في المعاملة. وينبغي على المعلم منح الفرصة الكافية لتلاميذه للعب حيث أن اللعب من أهم أعمال الأطفال. كما أنه يساعد على حفز الخيال والتفكير الإبداعي. ومنحهم الحرية الموجهة في التحرك والتعبير، والمبادرة والسؤال.

وتشير الأبحاث العملية إلى أهمية الإرشاد وعلاقته بالحرية، فالإرشاد الحكيم يحتم فهم الحرية اللازمة في مراحل النمو والتكوين كعامل أساسي في عملية التعلم، كما ان الإرشاد واجب أخلاقي هام لأنه يعتمد على الثقة المتبادلة والاحترام بين المعلم وتلاميذه (المرجع السابق) . وهذا ما يجعل العلاقة بين التدريس والتعلم علاقة تداخلية مشتركة فالتعليم ليس سوى تحديداً

للتعلم وتحكماً في شروطه فهو أي التعليم حتى إذا كان على درجة كبيرة من الكفاءة، فهو لا يؤدي دائماً إلى التعلم إذا كان التلاميذ أقل انتباهاً أو دافعية أو استعداداً أو إذا كانت سلوكياتهم غير ملائمة. إن هدف عملية التعلم وغايتها هو تيسير عملية التعلم، فالتدريس إنما وجد لغايات التعلم لدى التلاميذ **(عريفج، 2008)** والتعليم لا يكون فعالاً إلا إذا عالج المتغيرات النفسية التي تتحكم في عملية التعلم، فالتعليم هو تغير شبه دائم في الأداء يحدث عند المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب، ويشير أبو حطب **(المرجع السابق)** إلى أننا عندما نضيف إلى العناصر السابقة العناصر التالية، فإن ذلك يشكل لدينا تعريفاً للتعليم أيضاً وهذه العناصر هي : تحديد السلوك الذي يجب تعلمه، توصيف الظروف والشروط التي يتم فيها تعلم السلوك المراد، والتحكم في الظروف التي تؤثر سلوك المتعلم بحيث يصبح تحت السيطرة والتوجيه. وهذا يستوجب بالطبع استخدام استراتيجيات التعليم وإستراتيجية التعليم هي الخطط التي يستخدمها المعلم لمساعدة التلميذ على اكتساب خبرة في موضوع معين. وهذا يستوجب استخدام استراتيجيات التعلم بجانب استراتيجيات التعليم، حيث أن استراتيجيات التعلم تسهم في تحسين التعلم الصفي وتدريب التلميذ على التخطيط الاستراتيجي لتعلمه والمشاركة في قرارات تعلمه بشكل فاعل، وهذا بالطبع سيجعل منه إنسان إيجابي يشارك في تخطيط وتأسيس تعلمه. **(قطامي وقطامي، 2001)** فالتلميذ عندما يشارك في عملية تعلمه بشكل فاعل، سيساعده ذلك على غرس الثقة بالنفس والشعور بأنه عضو نشيط له دوره في المشاركة واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.

والتعليم في ميدان علم النفس يستخدم بمعنى أشمل من المعنى المتعارف عليه فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى نوع من الجهد والدراسة والتدريب، وإنما يشتمل أيضاً على التعلم الذي يعتمد على الاكتساب والتعود. ويصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى ما يلي : **(الزيود وآخرون، 1999)**

- التعلم المعرفي : ويهدف إلى إكساب التلميذ الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته .
- **التعلم الفعال** : وهو التعلم الوجداني الذي يهدف إلى إكساب المتعلم الاتجاهات الايجابية والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية .
- **التعلم اللفظي** : ويهدف إلى إكساب المتعلم العادات المتعلقة بالاتصال اللفظي كالقراءة الصحيحة والتعبير الشفوي وحفظ المعاني والأبيات الشعرية .

- التعلم الاجتماعي والاخلاقي : ويهدف إلى إكساب المتعلم العادات الاجتماعية المقبولة في المجتمع، وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام الآخرين والالتزام بالنظام واحترام كبار السن والدقة في المواعيد والتعاون والتكافل مع الآخرين .

والتعلم هو تعديل ثابت نسبياً في السلوك ناتج عن الممارسة .

لقد أكدت البحوث والدراسات الحديثة في مجال التربية وعلم النفس بأن هناك مبادئ وأسس وقواعد يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تنظيم تعلم التلاميذ لأي موضوع دراسي، وهذا يعني أن طرق التدريس التي تستخدم من قبل المعلم يجب أن تأخذ في الاعتبار نظريات التعلم وأن تؤسس على الفهم الواعي لطبيعة المتعلم وخصائصه، ولهذا السبب نجد أن المناهج الحديثة تركز على التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية والتربوية، ولذلك فقد أسهمت البحوث التربوية في مساعدة المعلم في معرفة خصائص نمو التلميذ في المراحل المختلفة، وأنواع الخبرات التي يكتسبها وأفضل الطرق التعليمية الواجب إتباعها . (البشير وسعيد، 1992)

خصائص التدريس الجيد

يتصف التدريس باعتباره علم تطبيقي ومهمة إنسانية بالخصائص التالية : (حمدان، 1984)

1- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ، وقدراته وإمكاناته واهتماماته، وحاجاته العلمية والنفسية والاجتماعية، فهذه المراعاة تتيح تفاعلاً مبصراً لكل من المعلم والتلميذ، حيث أن التلميذ يمثل محور العملية التربوية وأن مراعاة حاجاته المختلفة يؤدي إلى إنتاج مجتمع مدرسي جيد تنعكس نتائج إنجازاته وسلوكياته على المجتمع العام بالنمو الايجابي والاستمرار والتناغم .

2- أن يتناسب التدريس مع حالة التلميذ العقلية والقيمية والجسمية، ويستخدم مع ذوي الاحتياجات الخاصة طرقاً تختلف عن التلاميذ العاديين .

3- تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ويجب على المعلم ألا يحصر نفسه في دراسة الماضي وتعليمه لذاته، بل يستخدمه كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والمستقبل والتنبؤ بها .

4- إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته .

5- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي .

6- احترام شخصية التلميذ وتنميتها .

7- التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق عملية .

8- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوفير فرص التعلم المناسبة للميول والقدرات المختلفة .

9- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.

10- إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة .

11- التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد .

12- المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقف التعليمي ومجرياته .

13- الكشف عن طاقات التلاميذ ومواهبهم وتشجيعهم على استخدامها، وحثهم على المشاركة والقيام بمسؤولياتهم وإثارة ما يجول في أذهانهم من آراء وعواطف وميول .

14- التدريس الجيد هو عملية صقل وبناء إنساني تستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهداً جاداً وفكراً أصيلاً .

15- الإبداع والتجديد وتشجيع تنويع الآراء والحلول .

16- توفير البيئة التعليمية المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية، والتخمين والتنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ دون شعورهم بالخوف أو التردد .

ولقد أورد (فيفر ودنلاب، 2001) خصائص أخرى نوجزها فيما يلي:

1- رعاية السلوكيات والمقترحات الفريدة للتلاميذ وتحفيزها مادياً ونفسياً بشكل فردي وفي الوقت والإجراء المناسبين .

2- مراعاة الحالة الانفعالية للتلميذ، لأن التلميذ يكون أكثر تقبلاً للدرس إذا كان مسروراً ونشيطاً. فالتعليم يمكن أن يطور انفعالات التلميذ ويجعله أكثر توازناً .

3- التدريس الجيد ينبغي أن يتحدى قدرات التلميذ ويشبعها بشتى الأساليب وبالطرق المتنوعة والمشوقة .

4- وضوح الهدف من الدرس، فالهدف عندما يكون واضحاً في خطة الدرس ومعروفاً لدى التلاميذ فإنه يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن معين .

5- يجب أن ترتبط مادة التعلم بالحياة وأن تكون مشتقة من مواقف معينة منها، بحيث يجد التلميذ فيها ألفة كافية .

6- التدريس الجيد يصرف من خلاله المعلم وقتاً أكبر من التدريس في تنفيذ ألوان فعالة من النشاط، وأقل وقت ممكن في الانتقال من مكان لآخر في حجرة الصف لأجل إجراءات حفظ النظام الصفي وعدم تعطيل سير الدرس. فالوقت الذي يصرف على المهمة التعليمية من خصائص التعليم الجيد إذا ما استخدم بشكل فاعل .

7- المراقبة الناشطة لتقدم التلاميذ في التعلم والتنويع في النشاطات مع توفير تغذية راجعة فورية .

8- تنبيه رغبة التلاميذ في تتبع الدرس والإلمام بجوانبه وجعله مركز اهتمامهم ومحور نشاطهم، بمساعدتهم على الإدراك بالعلاقة الوطيدة بين الدرس وبين ما يميلون إليه أو يحتاجونه أو تتصل بحل مشكلة من مشاكلهم .

9- أن يتم اختيار مادة التدريس بما يحقق الأهداف الخاصة بالدرس بجميع أنواعها، المعرفية والوجدانية والنفسحركية. وبما يتلاءم مع مستويات نمو التلاميذ وخبراتهم السابقة .

10- أن يلازم التقويم عملية التدريس منذ بدايتها وحتى نهاية الدرس وذلك للكشف عن مدى التغيرات في سلوك التلاميذ، ومعرفة العوامل المؤثرة فيها .

العوامل المؤثرة في تصميم التدريس

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تصميم التدريس ابرزها ما يلي : (أبو صالح، 1991)

1- **فيما يتعلق بالمعلم** : ويشمل هذا البند قدرات المعلم العلمية والثقافية والتربوية والفنية، وعلاقته بالتلاميذ ومدى ثقتهم به وقابلياتهم للتفاعل معه، وعلاقته بالإدارة المدرسية وأجهزتها المساعدة .

2- **فيما يتعلق بالتلاميذ** : المقصود بذلك قدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، إضافة إلى علاقتهم بالمادة الدراسية وميولهم الايجابية أو السلبية نحوها، وعلى عددهم في حجرة الصف .

3- **فيما يتعلق بالمدرسة** : على المرحلة التعليمية وخصائصها، والفكر التربوي السائد فيها وتطبيقاته في النمط الإداري، وتنظيم المناهج والنشاطات التربوية، والإمكانات المدرسية المتاحة المادية منها والبشرية .

4- **فيما يتعلق بالمادة الدراسية :** أي طبيعة المادة الدراسية وخاصيتها، وأهدافها العامة وعلاقة المادة الدراسية بالمواد الدراسية الأخرى من حيث الأهداف والطبيعة .

5- **فيما يتعلق بالدرس :** ويعني موضوع الدرس فيما إذا كان تطبيقياً أو نظرياً، وأهدافه الخاصة وصلته بالخبرات السابقة للتلاميذ .

6- **فيما يتعلق بالزمن :** أي توقيت بدء الدراسة ومدتها، وتوقيت زمن الدرس في الجدول الدراسي ومدة الدرس المقررة .

يمكننا إضافة إلى ما ذكر الآتي :

هناك جملة عوامل تؤثر في تصميم التدريس هي سنوات الخبرة التي قضاها المعلم في ممارسة التدريس، وخلفيته الدراسية ومستوى تأهيله، ومدى حماسه لمهنة التدريس، وقدرته على تطوير ذاته وتلقي الدورات التدريبية ونمطه الشخصي في ممارسته لمهنة التدريس، وعلاقته بزملائه وبأولياء الأمور، إضافة إلى خلفيته الاقتصادية والاجتماعية التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على تصميم التدريس. ومن العوامل المؤثرة على تصميم التدريس مدى صعوبة أو سهولة المادة الدراسية، وقدرتها على تشويق التلاميذ وتحفيزهم وإثارة حماسهم للتفاعل معها. ومدى تنوع موضوعات الدرس والنشاطات والتمارين المصاحبة والتي تتوافق مع الفروق الفردية في بنائها ومستوى صعوبتها أو سهولتها . كما أن هناك عامل مهم هو حجم حجرة الدراسة وحسن ترتيبها وتنظيمها وتجهيزها وجودة الإنارة والتهوية فيها، ووجود مساحات كافية ليتحرك فيها التلاميذ ويتنقلوا دون إرباك، وكيفية تنظيم جلسات التلاميذ سواء بشكل فردي أم بشكل جماعي. وللإدارة المدرسية تأثيرها أيضاً، فقد تكون إدارة إنسانية تشاورية تدعم تصميم التدريس، أو متسلطة أو فوضوية تؤثر سلباً على ذلك. إضافة إلى تأثير موقع المدرسة وحجمها ونسبة أعداد التلاميذ إلى حجم المدرسة، وكذلك نسبة أعداد التلاميذ إلى حجم حجرة الدراسة. وتعتبر الثقافة التنظيمية للمدرسة من العوامل التي تؤثر على تصميم التدريس وتنفيذه، كما أن خلفيات التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية وأوضاعهم الأسرية، ومدى سلامة حواسهم وأوضاعهم الصحية والنفسية، ومستوى تعليم أهاليهم تشكل عاملاً أساسياً في تصميم التدريس.

مكونات أسلوب التدريس كنظام

يشتمل أسلوب التدريس كنظام على مكونات أساسية هي : (حمدان، 1984)

أ- مدخلات التدريس : تشتمل مدخلات التدريس تقييم ما قبل التدريس، وتقييم ما قبل التدريس يساعد في تحديد أنواع المعارف المنهجية المتوفرة لدى التلاميذ قبل التدريس، وتحديد درجة أنواع هذه المعارف لديهم. ونتيجة لتقييم ما قبل التدريس يتمكن المعلم من تحديد الأهداف السلوكية التي يريد تحقيقها من الدرس الجديد، ثم اختيار المعلومات والأنشطة والطرق والوسائل التدريسية، وإجراءات التحفيز والتوجيه السلوكي المناسب لكل تلميذ. ويدخل ضمن مدخلات التدريس تطوير الأهداف التربوية للتعليم والتعلم. واختيار تطوير الأهداف يمثل أولى الخطوات العملية لإسلوب التدريس كنظام بل وأهمها. وحيث أن نتائج تقييم ما قبل التدريس يوجه عمليات اختيار الأهداف التربوية المناسبة للتلاميذ، فإن الأهداف التربوية تقرر جميع المكونات الفعلية للتدريس، ومن خلال التدريس اختيار المعلم لمعلومات التدريس والتي تشتمل على المبادئ والمفاهيم والعموميات والحقائق التي سيتعلمها التلاميذ وقيامهم بعمل الأنشطة الخاصة بالتعلم. وترتبط معلومات التدريس مباشرة بالأهداف التربوية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، واختياره لأنشطة التعلم وتطويرها سواء تلك الأنشطة التي يمارسها التلاميذ داخل حجرة الدراسة، أو كواجبات منزلية .

- **اختيار طرق ووسائل التدريس وإعدادها للتربية الصفية** : تعتبر طرق ووسائل التدريس الموصلات اللفظية والتعبيرية وغير اللفظية والميكانيكية التي يستخدمها المعلم لإحداث التعلم لدى التلاميذ ويتم تحديد هذه الطرق والوسائل وإعدادها بناء على قدرات وخبرات التلاميذ .
- **اختيار إجراءات تحفيز التعلم وتوجيه السلوك الصفي** : تساعد هذه الإجراءات على إثارة رغبة التلاميذ للتعلم وتعزيزه لديهم وتهيئة الظروف النفسية والسلوكية لديهم للاندماج فيه والتركيز على مهامه وتحقيقه، ويتم تحديد هذه الإجراءات وفقاً لخصائص التلاميذ وحاجاتهم التربوية والنفسية وطبيعة التربية الصفية .
- **تنظيم البيئة الدراسية** : أي تنظيم كافة المظاهر المادية لحجرة الدراسة مثل التهوية والإنارة، وتنظيم التجهيزات كالمقاعد وأجهزة العرض بطرق تساعد على التعليم والتعلم وحسبما تقتضيه عمليات التدريس وأنشطة التلاميذ من متطلبات .

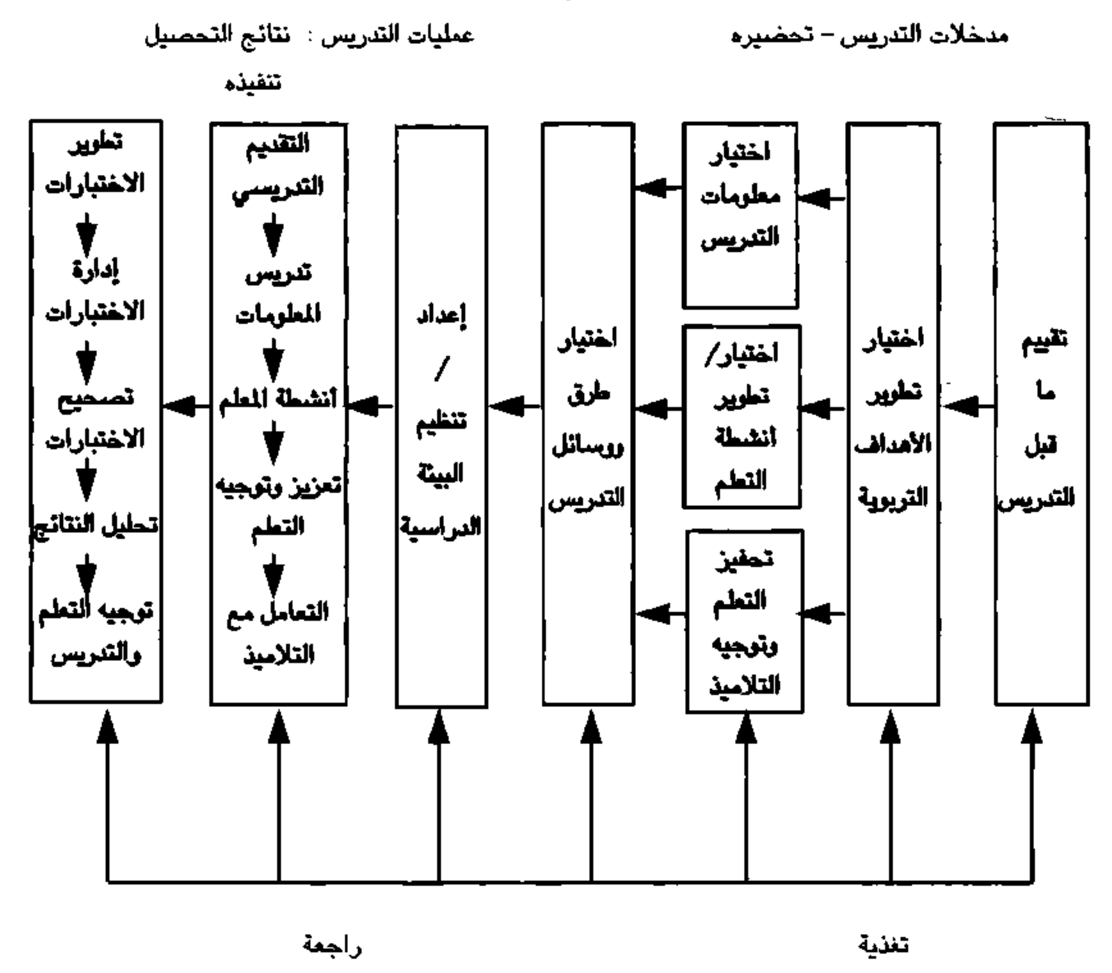
2-عمليات التدريس - تنفيذ الدرس : وتشتمل على عدة أنواع من العمليات التنفيذية وهذه الأنواع هي :

- **التقديم للتدريس** : هو مراجعة سريعة يقوم المعلم بتقديمها لتلاميذه وتشتمل هذه المراجعة على ذكر أهم المفاهيم والخبرات التي اشتمل عليها الدرس المنهجي السابق، والانتقال بشكل تدريجي إلى الموضوع الجديد عن طريق ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد، والغرض من هذا التقديم هو تهيئة التلاميذ نفسياً وإدراكياً لتعلم ما هو جديد .
- **عرض معلومات الدرس** : يقوم المعلم بعد التقديم بعرض المعلومات على التلاميذ عن طريق استخدام طرق ووسائل محددة مسبقاً والاستعانة بإجراءات التحفيز والتوجيه المناسبة، وينبغي على المعلم مراعاة التوقيت السليم لإعطاء المعلومات وحسن إدارة الوقت والتنويع في المعلومات والإكثار من الأمثلة والشواهد .
- **أساليب وطرق التدريس** : قد يلجأ المعلم إلى استخدام أساليب لفظية تعليمية كالمحاضرة والحوار أو عملية، كالتطبيق العملي أمام التلاميذ في مختبر أو معمل، أو تعبيرية كحالات التطبيق الحركي، أو منهجية كالتعليم المبرمج، أو قد تكون تنظيمية كما هو الحال في نقاش المجموعات الصغيرة .
- **أسئلة التدريس** : تلعب الأسئلة الصفية دوراً فعالاً في التربية الصفية وفي توجيه عمليات التعليم والتعلم. وتأتي الأسئلة في عدة أشكال فمنها ما يتعلق بالإدراك ومنها ما يتعلق بالميول والمشاعر أو بالمهارات السلوكية الحركية أو قد تتناول القيم والممارسات الاجتماعية. وقد تتطلب الأسئلة مهارات كتابية أو لفظية أو عملية، وعلى المعلم أن يوزع الأسئلة على تلاميذه بشكل عادل وأن يحرك فيهم عملية التفكير المتنوعة، كما يجب عليه طرح الأسئلة المشوقة والمحفزة والمثيرة للتفكير المبدع .
- **استعمال الوسائل التعليمية** : يجب أن تكون الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لدعم ما يقدمه للتلاميذ من معلومات وحقائق مناسبة لإدراك التلاميذ ومنسجمة مع موضوع الدرس، كما ينبغي عليه التنويع باستخدام الوسائل مثل الوسائل السمعية والبصرية كالراديو والفيديو، والعاكس الرأسي، والشفافيات والأفلام التعليمية والبيئية كالمتاحف والمعارض، والمرئية الثابتة كالشرائح والشفافيات والصور .
- **استجابات المعلم للتلاميذ** : تعتبر استجابات المعلم لمبادرات تلاميذه واستفساراتهم وتعليقاتهم وأفكارهم من المؤشرات الايجابية لتفاعل المعلم مع تلاميذه ومنحهم الفرص للمشاركة الفعالة التي تعتبر مظهراً علمياً لإسلوب التدريس كنظام .

- **الأنشطة الصفية** : ترتبط أنشطة التلاميذ الصفية بنوع التعلم المطلوب وقد تكون هذه الأنشطة شفوية أو كتابية أو عملية أو على شكل ملاحظة حينما يشاهد التلاميذ ما يقوم به المعلم من سلوك. ويراعى في الأنشطة الصفية تمثيلها المباشر للخبرات التي يتعلمها التلاميذ .
- **تعيينات الواجبات المنزلية** : الواجبات المنزلية هي أنشطة يقوم التلاميذ بممارستها في منازلهم أي خارج المدرسة والهدف منها هو تركيز تعلم التلاميذ. وعلى المعلم التنويع في التعيينات المنزلية ومراعاة الفروق الفردية وعدم المبالغة في تحديد الواجبات المنزلية بالإكثار منها مما يرهق التلميذ ويسبب له الملل .ولذلك فإن المدارس المتميزة والحديثة تتجه حالياً إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ لعمل واجباتهم داخل المدرسة لاسيما في المراحل الدراسية الأولى، وذلك بعد تمديد وقت الدوام الرسمي لفترة قصيرة .
- **تلخيص الدرس** : يعتبر تلخيص المعلم للدرس بمثابة خاتمة له، فهو يساعد التلاميذ على الشعور بالانتهاء من أداء مسؤولية ذلك الدرس والانتقال إلى نشاط آخر .
- **تعزيز وتوجيه تعلم التلاميذ**: يلجأ المعلم إلى استخدام وسائل التعزيز والتوجيه المناسبة وذلك بعد تعرفه على حاجات التلاميذ ورغباتهم لإشباعها مما يعزز ويوجه عملية التعلم .
- **التعامل مع التلاميذ** : إن المعلم الفعال هو ذلك الشخص الذي يتعامل مع تلاميذه بشكل إنساني وموضوعي، ويحترم فردية كل تلميذ وهذا بالطبع يحدد طبيعة الجو الصفي الذي يعيش فيه التلاميذ خلال التعليم والتعلم .
- **سلوك المعلم كقائد للصف** : يشكل سلوك المعلم جزء أساسياً من مكونات التدريس، فتوقيت دخوله للصف وخروجه منه بانتظام واستخدام نبرات الصوت بشكل ينسجم مع كل موضوع والتحكم بدرجة صوته والوضوح في الحديث واستخدام الاتصال غير اللفظي إلى جانب الاتصال اللفظي، وتهيئة البيئة الصفية المريحة، وتنظيم تحركاته وتنقله بين التلاميذ، كل هذه الأمور تساعد في إثراء التربية الصفية .

3- **مخرجات التدريس** : تتمثل مخرجات التدريس بنتائج التحصيل التي يحددها المعلم من خلال الملاحظة والقياس والتقويم والتي تشكل أدوات الملاحظة والاختبارات التحصيلية وأدواتها وإجراءاتها. ويتمكن المعلم من التعرف على نتائج التحصيل وتحديد كفايتها من خلال تطوير اختبارات التحصيل وتطبيقها على التلاميذ، وتصحيحها وتحليل النتائج والاستفادة من النتائج في توجيه وتطوير تعلم التلاميذ. والشكل التالي يوضح مكونات أسلوب التدريس كنظام (المرجع السابق)

شكل - 3 -



عناصر العملية التعليمية

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر تتكامل فيما بينها وتتفاعل لتحقق عملية التعليم والتعلم، وهذه العناصر هي : **(ابراهيم، 2005)** و **(الشاطر، 2005)**

1- التلميذ :

التلميذ هو العنصر المهم والمحور الأساسي في عملية التعليم والتعلم، ويعتبر اللبنة الأولى في الارتقاء بمستوى التعليم، وأول من يغرس فيه حب التعلم والاستكشاف هي أسرته، وهي المرتكز الأساسي لتذليل العقبات النفسية للرغبة في التعلم، وللأسرة دور مهم وفعال في

التنشئة والسلوك المستقيم والتربية الجيدة تسهل عملية التعليم والتعلم. كما أن هناك عناصر مهمة في البيت يجب أن يتنبه لها الأهالي مثل الفضائيات التي أصبحت عاملا سلبيا أحيانا في التعلم، مما يتوجب على الأسرة تقنين استخدامها، وكذلك الانترنت والاستغراق في استخدامه للهو وضياع الوقت، وهذا يدعو الأهالي إلى ملاحظة الأبناء في هذا المجال وتوجيههم الوجهة السليمة .

2- المعلم :

للمعلم دور كبير وحيوي في العملية التربوية التعليمية، مما يدعوه إلى الابتعاد من الدور التقليدي الإلقائي، وأن لا يكون وعاء للمعلومات، بل أن دوره يكمن في توجيه التلاميذ عند الحاجة ودون التدخل الزائد، وفي التخطيط لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على اكتشاف حقائق العلم. ويشترط في المعلم الحصول على شهادة جامعية تربوية أو شهادة تخصص مع دبلوم تربوي، إضافة إلى انخراطه باستمرار في دورات تدريبية، ويجب أن يختار المعلم من بين الذين يتحلون بموهبة تعليمية عالية ورغبة صادقة في ممارسة مهنة التعليم، ولكي يكون المعلم من صناع القرارات وصاحب قاعدة طلابية قوية، لا بد من مشاركته في وضع الخطط التعليمية، والمناهج الدراسية، وتطويرها، ومتابعة نمو التلاميذ وتشجيعهم على البحث والدراسة والتعلم الذاتي، وتدريب التلاميذ على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة، وإكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجربة، وإكسابهم مهارة الاتصال الفعال، والتفاعل الجيد مع الاخرين والتواصل معهم، كما يجب عليه أن يكون القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره وفي سلوكه وتنظيمه، واحترامه لعامل الوقت .

3- وسائل التعليم وتقنياته :

إن التقنيات الحديثة والمتعددة ساهمت وبشكل فعال، وتساهم في جعل العملية التعليمية أسهل، فقد تنوعت وسائل التعليم ووسائل الإيضاح لتدعم الكتب والمراجع التي تستقي منها المعلومات، ومن وسائل الإيضاح والتعليم أجهزة الحاسوب، والرسومات، والأفلام، وأجهزة العرض والشفافيات، وغيرها، مما يدعم طرق التدريس ويسهل للتلاميذ الفرص في الحصول على المعلومات المدعمة بالأمثلة والشواهد بيسر وسهولة .

4- الإدارة المدرسية :

الإدارة هي مجموعة من الأعمال المتشابكة التي تتداخل فيما بينها وتتفاعل لتحقيق الأهداف المرجوة، والإدارة المدرسية تتمثل بالمدير ومساعديه، وتقع على عاتق المدير أعباء كثيرة مثل الوظائف الإدارية التي تتمثل في التخطيط، والتنظيم والتنفيذ، والتنسيق، والتوجيه، والمتابعة، والتقويم، والاتصالات، وتهيئة متطلبات المدرسة، والقيادة، والتطوير، والتخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات، وما إلى ذلك من أعمال إدارية متشعبة وكثيرة، ويتولى مدير المدرسة مهمة الإشراف المباشر على أداء المعلمين، وتلبية احتياجاتهم وتهيئة الظروف المناسبة لهم، وتنميتهم مهنيا، وإشباع حاجاتهم، وتقوية أواصر التعاون والعلاقات الإنسانية فيما بينهم، لأن مردود ذلك سينعكس على التلاميذ بكل تأكيد، ومدير المدرسة يهمه كثيرا أن تقدم مدرسته أفضل أساليب التعليم والتدريس وأحدثها، مما يتوجب عليه حفز المعلمين لاستخدام أحدث الأساليب ومتابعة المستجدات في عملية التدريس والتعليم، ويستحسن أن يقوم مدير المدرسة بتقديم الدروس النموذجية لمعلميه وأن يشاركهم في عملية التدريس والتعليم باعتباره القدوة والمثل الأعلى .

5- المدرسة :

إن البيئة الحقيقية للتعليم هي المدرسة، ولا بد من تهيئة الجو المناسب للتلاميذ، بتوفير مستلزمات الراحة والأمن، وتوفير البيئة التعليمية المحفزة على التعلم، كتجهيز حجرات الدراسة بالأثاث المريح، وتنظيمها بشكل جيد يسهل الحركة، ويشجع على المناقشة والعمل الجماعي، وأن تكون حجرات الدراسة واسعة، جيدة التهوية والإضاءة، مزودة بكل ما يحتاج له التلاميذ من أجهزة ومعدات، وكتب وقرطاسية، كما يجب أن يكون جو المدرسة العام مفرحا يشجع التلاميذ على الدافعية للتعلم، وذلك بتنظيم بيئة المدرسة وجعلها مكانا يشد التلاميذ ويبعث في نفوسهم السعادة والشعور بالانتماء، كتزويد المدرسة بملاحق ومكتبة، ومرافق، ومسرح، وملعب، ومطعم، ومسبح أو مسابح وورش عمل، ومختبرات، وما إلى ذلك من وسائل الراحة والمتعة والتعليم، لأن لجو المدرسة تأثيرا كبيرا في عملية التعليم والتعلم لاسيما إذا كان موقع المدرسة في مكان خلاب تحيطه المناظر الطبيعية من كل جانب، وإذا كان المبنى المدرسي مصمما لأن يكون مدرسة بمعنى الكلمة وبكل مواصفات المدرسة الحديثة .

6- الكتاب المدرسي :

يعد الكتاب المدرسي عنصرا مهما وأساسيا في العملية التعليمية، وهو مكمل للعناصر الأخرى، كما أنه يعتبر شعار المتعلم، لذا يجب العناية به من ناحية المحتوى والإخراج، والحجم، والوضوح، ليتناسب مع المرحلة العمرية التي وضع من أجلها، ويجب أن يحتوى الكتاب المدرسي على مضمون علمي دقيق وموثق وواضح، ومدعم بالأمثلة والأدلة، وأن يشتمل على معلومات حديثة، وأسئلة وتطبيقات، ونشاطات وتمارين، وأن يدفع التلميذ إلى البحث والاطلاع. كما يجب أن يقوم بتأليفه متخصصين في التربية والتعليم بشكل عام، ومتخصصين بالمادة العلمية بشكل خاص، كما يجب أن يجتذب الكتاب بشكله وإخراجه الفني اهتمام التلاميذ وشغفهم .

التدريس الفعال والجودة

تعتبر الجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة، فهي تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس إحساس مبهم الصلاحية. وبما أن نظم التعليم ومناهجه وطرقه شهدت تحديات كبيرة في غضون العقود القليلة المنصرمة بسبب الثورة المعلوماتية والتطور المعرفي العظيم، وعلوم الاتصال وتقنياته، فإن ذلك أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في المناهج وأهدافها وطرق التدريس، والكفايات التعليمية والمهارات الأدائية في إعداد المعلمين وفي طرائق وأساليب تدريسهم. من هذا المنطلق سنتعرض إلى جودة المنتج النهائي (المتعلم) وكيفية تحقيق تلك الجودة عن طريق جودة التعليم وفاعليته، إن تحسين جودة التعليم يكمن في أهمية البحث عن الكيفية التي نجعل بها كل تعلم جديد يندمج في البيئة المعرفية للمتعلم وثروته الشخصية من الخبرات القديمة ليصبح التعلم الجديد ملكاً خاصا لمكتسبه مطبوعا بطابعه المميز عن غيره. (عطية، 2008) فالمعارف والمهارة، والقيم المخزونة التي تشكل البنية المعرفية، أو المندمجة في النظام الإدراكي للشخص لا تميز ذلك الشخص إلا من خلال آثارها التي تظهر في سلوكه، أي عندما تكون عدة فكرية وعلمية وتقنية وثقافية يتكىء عليها أداء الفرد في الوضعيات الحياتية المتحولة فتغير من طبيعة ردود فعله، وقناعاته، ومواقفه. إن جودة التعلم تزداد وتنقص طبقا لاتساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه، وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته، ثم توظيفه في مجالات جديدة، وهذا يعني التركيز على قاعدة انتقال أثر التعلم،

وانتقال أثر التعلم يتطلب شروطا معينة أهمها، نمط التعلم المتحقق ومكوناته كأن يهدف المعلم إلى تعليم التلميذ معرفة جديدة ويتوقع من هذا التلميذ استثمار هذه المعرفة في مواقف جديدة غير مشابهة للموقف الذي مر به في قاعدة الدرس، وينتظر من المعلم أن يحول المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة قابلة لإعادة التشكيل بنيويا ووظيفيا، على حسب متطلبات الاستثمار الجديد، وهذا يعني خروج المعلم عن نصوص وثيقة المنهج، وهذا يتطلب من المعلم ما يلي :

1- أن يشترك مع تلاميذه في استعادة تاريخ تشكل المعرفة، أو الكفاية المراد تعلمها، وذلك بملاحظة ورصد بدايات ظهورها، ومتابعة التغيرات التي طرأت عليها، وأسباب تخليها عن بعض عناصرها الأولى، ومبررات استيعابها للإضافات الجديدة .

2- أن يساعد تلاميذه في اكتشاف العناصر الأساسية المكونة للمعرفة، ومدى استقلالية كل منها عن العناصر الأخرى، ومدى قابليتها للتداخل، أو الانسجام والاختلاط مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة .

3- أن يدرب تلاميذه على تحليل الوضعيات الجديدة، واكتشاف أوجه التشابه بين بنيتها، وطبيعتها، وعناصرها، والظروف المحيطة بها، وبنية الكفاية وطبيعتها وعناصرها التي أتقنها سابقا، وظروف استخدامها، وتقدير نجاح استخدام المعرفة المكتسبة في حل المشكلات التي تطرحها الوضعية الجديدة .

4- أن يدرب تلاميذه على دمج الآليات والعناصر المتوافرة المستخدمة في وضعية إشكالية معينة ضمن نظام قيمي أو فكري أو وظيفي، لتتضح العلاقات والآليات القائمة، أو الممكن قيامها بين العناصر المختلفة للوضعية الجديدة المراد معالجتها .

5- أن يحدد توقعاته من تلاميذه، ويرفع توقعاتهم من أنفسهم، وأن يقومهم على خلفية ما ورد في النقاط الأربع آنفة الذكر، وتوضع التوقعات على مستوى التقويم شرطا لتحقق التعليم والتعلم الجيد، لأن الصورة التي يرسمها التلميذ عن نفسه، والتي رسمها المعلم في ذهنه عن التلميذ تحدد توقعات قدرات التلميذ، وتدفع المعلم إلى مساعدة التلميذ لبلوغ سقف تلك التوقعات، وكأن هذه التوقعات قدرات موجودة بالفعل، وانجازات محققة، وتدخل محاولة المعلم لتكييف التعلم حسب الفروق الفردية .

أن المعلم الذي يستطيع تكييف تعليمه وتقويمه بنجاح من أجل تحقيق انتقال أثر التعلم عند المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة، يكون قد أنجز تعليما ذا جودة بالتأكيد .

الجودة في أداء المعلم

أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير الذي يجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب التلاميذ المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع، والنوعية الجديدة للتعليم تفرض مجموعة من التحولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى كالتالي : **(طعيمة وآخرون، 2006 : 132)**

الانتقال من الممارسات التعليمية التي تركز على	إلى الممارسات التعليمية التي تركز على
– تنمية مهارات الحفظ والاستظهار.	– تنمية مهارات التجديد والابتكار .
– غرس قيم الاجترار والامتثال والإتباع .	– تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع.
– التدريب على ثقافة الحد الأدنى .	– التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة .
– تربية التشابه والتطابق والائتلاف .	– تربية التفرد والتميز والاختلاف .
– التدريب على ثقافة التلقي .	– التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم.
– تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول .	– غرس عادات الاعتماد على الذات .
	– التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول .

وهنا يجب على المعلم تغيير دوره جذريا من كونه مرسلا للمعلومات وملقناً للتلاميذ إلى كونه مرشدا وموجها ومستشارا تعليميا ومنظما لبيئة التعلم ومن هنا يتوقف دوره في طرح المعلومات على التلاميذ لحشو أذهانهم بها، ويتحول دوره إلى تعليمهم كيفية التعلم، وتدريبهم على كيفية إتباع الخطوات العلمية في التفكير وحل المشكلات والإبداع، والاستكشاف، والتقويم، وكيفية صياغة الأسئلة الذكية، وطرق الوصول إلى المعلومات والمعارف والاستفادة منها، وتدريبهم على أصول الحوار، والمناقشة ، والإصغاء، والعمل الفريقي، وطرح الآراء القيمة، وكيفية التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والحصول عليها من مصادرها المتنوعة، وتشجيعهم على المغامرة العلمية وارتياد المجهول، وطرح الأفكار غير

المألوفة، والمعلم وفقا لما تتطلبه الجودة الشاملة مطالب للقيام بأدوار عديدة ومتشعبة ليكون عضوا فاعلا في تدريب التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، ويستفيد من تكنولوجيا التعليم الحديثة فيضمها إلى العلمية التعليمية، وعليه التحول من التعليم الجماعي إلى التعليم المفرد، والتحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح، والاطلاع على المستجدات التربوية والتخصص في علوم جديدة مثل نمو التفكير، وبيئة التعلم، والتقويم المعرفي والنفسي، والنمو الانفعالي، والنمو الأخلاقي، وأخلاقيات المهنة، كما يجب عليه التنمية المستمرة من خلال الاطلاع والتعلم الذاتي المستقل والمشاركة الفعالة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، وإذا ما سعى نحو تحقيق المذكور، فإنه سيتمكن بلا شك من القيام بأدواره الجديدة وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة والمتمثلة بالاتي :

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية .
- دوره كمشخص تعلم .
- دوره كمحفز للطلاب على التعلم .
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية .
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي .
- دوره كمرب يعمل على تنمية الشخصية عقلا وروحا وجسدا.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية .
- دوره كمقوم لانجازات التلاميذ التعليمية .
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع المتغير ومواجهته .
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية .
- دوره كباحث تربوي يسعى إلى التجديد والتطوير .
- دوره كحلال لمشاكل التلاميذ التكيفية .
- دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته .
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم .
- دوره كمخطط للتعليم ومنظم للخبرات التعلم .
- دوره كمدير لوقت التعليم لتعظيم وقت التمدرس وإنقاص الوقت الضائع .

- دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة .
- دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل .
- دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية .
- دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.
- دوره كناطق رسمي يتحدث باسم صفه .
- دوره كحلقة وصل بين المدرسة والأهالي .
- دوره كقائد ريادي يتسم بالمرونة والتخطيط الاستراتيجي، ويؤمن بالعلاقات الإنسانية .
- دوره كمطور للمنهج ولأساليب التدريس باستمرار .
- دوره كمتحدث ومستمع جيد وفعال .

إن المعلم الجيد والودود والمتحمس للمعرفة، لا بد أن تكون علاقته بكل تلميذ علاقة تبادل ثنائي وأن يكون قادرا على تطوير مهارات التعلم، كما أن تبصير وتنوير التلميذ بقدراته وإمكانياته ومساعدته، وتجنب العقاب الشديد، والابتعاد عن المبالغة في النقد، ومساعدته على بناء علاقة جيدة مع زملائه، كل هذا يسهم في مساعدة التلاميذ ودفعهم على التعلم، وفي اكتشاف ومساعدة الموهوبين والمتميزين. (السرور، 2002) أن معلم اليوم وفي ضوء الجودة الشاملة مطالب بالتعليم المفرد، وبتطبيقه بعناية فائقة، ويمكنه تجربة هذه الطريقة بإتباع الآتي :

يبدأ بإعطاء درسه كالعادة لمجموع الصف، ثم يطلب من جميع التلاميذ القيام بعمل ما يتناول موضوع هذا الدرس على أن يكون عملا كتابيا، وبعد جمع الأعمال الكتابية وتصحيحها، يستدعي المعلم كل تلميذ على حدة، ويطلب إليه توضيح ما لم يفهمه من الدرس، والذي حمله على الوقوع بالأخطاء الملاحظة، ثم يدون المعلم هذه الشروحات على أوراق أو بطاقات تجزأ فيها كل صعوبة بشكل تدريجي الى سؤالين أو ثلاثة أو أربعة أسئلة، فبدلا من تخطي الصعوبة قفزة واحدة، يضع لها بهذه الطريقة مراحل متتالية لاجتيازها، للوصول إلى نتيجة مقنعة، وتلك هي ما يسمى ببطاقة الاستعادة والتي أضيفت إليها فيما بعد بطاقات التمارين، التي تحل في الغالب مكان التمارين الواردة في الكتاب المدرسي، لأنها مناسبة للتلاميذ والواقع أن التعليم المفرد يفرض أن توضع بطاقات العمل في ضوء معرفة المعلم لتلاميذه ولاهتماماتهم، وفي ضوء الصعوبات التي يلاحظها من خلال التدريس، وهذا يعتبر مساعدا جيدا للتعليم الجماعي، ويساعد المعلم في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء التدريس، لاسيما عندما تكون

حجرة الدراسة تشتمل على تلاميذ يتفوقون في الأعمار، ويتمكن كل معلم أن يلجأ إلى هذه الطريقة في التعليم، بالقدر التي تسمح به شروط عمله وتأهيله، والاهتمام الذي يوليه لتلاميذه، والوقت المتاح لعمل البطاقات (دوترانس وأخرون، بدون) أن التعليم المفرد يغير جو الصف تغيرا جذريا، فلا يعود ثمة وجود للنظام، والرتابة، والملل، إذ يعطي كل تلميذ عملا خاصا به مناسبا لقدراته، لينجزه بالسرعة التي تسمح بها تلك القدرات، فتزول بذلك أسباب الملل والكسل، أن متطلبات العصر والثروة المعلوماتية، والجودة الشاملة، كلها تتطلب من التعليم خلق الفرد الناضج عقليا وثقافيا، القادر على التطور والتطوير في ظل ظروف هيئت من أجل هذا الفرد، وأعدت لها العدة مع الالتزام بقيمه وأخلاقه من منطلق الإيمان بالله والولاء للبلاد (الخولي، 2001) لاسيما وأن الديمقراطية تستهدف تكافؤ الفرص كمثل أعلى وتتطلب نوعا من التربية والتعليم، تكون فيه عمليات التعليم وتطبيقاتها الاجتماعية، وتكون فيه الأفكار والأراء وممارساتها العملية، ويكون فيه العمل وإدراك المفاهيم والوصول الى النتائج وهذه كلها تمتزج وتتحدد من بداية سن التعليم، أن معلم اليوم وفي ضوء الجودة الشاملة مطالب في التطوير والتحديث لاسيما وأن المناهج كلها ترتكز على الكم مما يدفع التلاميذ العزوف عن التعليم ونبذه، فالمنهج يجب أن يكون أداة لتوعية التلاميذ بمشكلات المجتمع والمشكلات الحياتية التي يمكن أن تصادفهم، وأداة لتوعية التلاميذ في التضحية لتأمين حقوقهم من الحرية والأمن والمساواة، والإيمان بالعلوم أسلوبا للحياة ودفع عجلة التقدم، والتزود بالحقائق والخبرات الإنسانية في صورها المتطورة، وتأصيل العمل المنتج، وتذوق الإنتاج لدى المتعلمين، مع إعداد الطاقات البشرية اللازمة للنهضة العمرانية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحاجات الدول الصديقة والشقيقة للعمالة أو للنوع والمستوى المناسب لكل مجالات الحياة، والمعلم باعتباره الدعامة الأساسية لبناء وتقدم المجتمع، يجب الاهتمام به ورعايته والحفاظ على استقراره المادي وتنمية قدراته، كما يتعين على نقابات المعلمين التعاون مع السلطات المسئولة لتعزيز وتدعيم المعايير المهنية الموجودة فعلا في العملية التعليمية، والسعي إلى تحقيق معايير أخرى غير موجودة بعد، وذلك للارتقاء بمستوى المعلم، ولتحقيق أهداف ورؤى الجودة الشاملة .

تطور نماذج التدريس

كانت التربية منذ أقدم العصور تعتمد على التقليد والمحاكاة، فالطفل يتعلم من أسرته فيقوم بالتقليد أو تمثيل دور الكبار ولا يوجد هناك أي تطوير أو تفكير في التطوير أو التجديد،

وكان الأطفال يكتسبون القيم والعادات والتقاليد من خلال المجتمع المحيط. واستمرت التربية على هذه الحالة، إذ اعتمد التدريس على طرق التقليد والمحاكاة أو اكتساب المعرفة من مجالس الأدب والشعر والأسواق العامة أو اللجوء إلى ذوي الخبرة في بعض المهارات التعليمية في القراءة والكتابة أو في علوم النجوم والرياح والأنواء، إلى أن ظهرت التربية الإسلامية التي عنت بالإنسان من جميع النواحي. وتنوعت طرق التدريس تدريجياً وبمرور الزمن لتشمل الحلقات والحوار والإملاء والقياس والاستقراء، كما اتسعت المواقع التي يتم فيها التعليم فشملت الكتاب والمسجد وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء وقصور الخلفاء ثم المدارس والمكتبات التي كان بعضها أشبه بالجامعات مثل دار الحكمة في بغداد. **(عريفج، 2008)** ولقد اشترط العرب في معلمي المدارس في القرن الخامس الهجري عدة شروط أهمها : **(عبد الدائم، 1998)**

- أن يشهد له بالعلم والخلق أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته .
- أن يتفرغ للتعليم ولا يشرك به عملاً آخر .
- أن يتعلم أسماء تلاميذه وحاضري درسه .
- أن لا يمتنع عن تعليم أحد منهم علماً أو بحثاً إذا أنس منه الفهم .
- أن يدعم شرحه بالأمثلة والشواهد .
- أن يطرح على التلاميذ أسئلة كثيرة يفهم منها مقدار ما استوعبوه من دروسه فإذا وجدهم لم يستفيدوا أعاد عليهم الكرة .
- أن يصون مجالس دروسه عن الغوغاء واللغط وسوء الأدب وأن يراعي مصلحة تلاميذه في تعيين مواعيد الدروس .
- أن يكون مهذباً متحلياً بالأخلاق الفاضلة، كاظماً لغيظه، حليماً وقوراً رفيقاً بتلاميذه .
- أن يكون حريصاً على حفظ أثاث المدرسة وكتبها وأدواتها وأن يوصي التلاميذ بذلك .

لقد كانت طريقة التدريس سابقاً ومنذ أن قامت الحضارات القديمة كحضارة الصين والهند وغيرهما قائمة على التلقين أي الحفظ الآلي، أما عند السوفسطائيين في اليونان القديمة فكانت الطريقة المتبعة في التدريس هي طريقة المحاضرات الشكلية، ودعا سقراط إلى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك ومعرفة القيمة العملية للحياة بالطريقة الحوارية، أما في الحضارة الإسلامية، فقد انتشرت آراء الغزالي في طرق التدريس ولاقت استحسان وقبول العامة. **(إبراهيم، 2002)** .
واعتمد الغزالي في فلسفته حول طرق التدريس على ضرورة كون المعلم الأب الروحي لتلاميذه،

واستخدام أسلوب الإثارة وحفز دافعية المتعلم بواسطة المدح والتشجيع وإشباع ميله إلى اللعب، واللجوء إلى استخدام أسلوب التفريد بحسب الاستعدادات، والتدرج والتوجيه. (محمد وآخرون، 1991) . ومع التطور العلمي والتقني الذي يشهده العالم في الوقت الحاضر، ونتيجة لتراكم العلوم وظهور الاختراعات العديدة والمتسارعة، وانتشار التعليم وتطور مؤسساته وتنوع أهدافه ومراميه، فقد تسابقت الأفكار وأجريت البحوث، ووضعت الخطط لتحقيق أفضل النتائج في عملية التعليم والتعلم، وتنوعت طرائق التدريس باعتبار أن ما يصلح لمرحلة دراسية قد لا يصلح لأخرى، وما يصلح من طرق في ظرف ما قد لا يصلح لموضوع آخر. (عزيز، 1985) وهكذا فقد تنوعت طرق التدريس وتطورت لتلاحق التغيير المستمر وتواكب المستجدات التربوية.

الاستراتيجيات العامة في التدريس

تتعدد استراتيجيات التدريس وتتنوع حسبما يراه المعلم مناسباً ووفقاً للمادة التدريسية وطبيعتها وخبرة المعلم في مجال التدريس، لكنها تهدف جميعها إلى الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة. وتعرف استراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم لأجل مساعدة التلاميذ في اكتساب الخبرات في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم، والخرائط المفاهيمية التي يراد إيصالها إلى التلاميذ باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، والنماذج التعليمية التي سيقوم المعلم باستخدامها للوصول إلى النتاجات المرصودة التي تم تحديدها . (قطامي وقطامي، 2001)

ومن الجدير بالذكر أن الإستراتيجية في التدريس أشمل من طريقة التدريس ذلك أن الإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة لمختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أما الطريقة فهي أوسع من الإسلوب في التدريس حيث أن الإسلوب ما هو إلا وسيلة يستخدمها المعلم لتوظيف طريقة التدريس بشكل فعال، والطريقة أعم من الاسلوب كونها المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية. (جامل، 2002)

ونتيجة للتطور الكبير الذي شهده العالم ويشهده في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية، والانفجار المعرفي الهائل والثورة المعلوماتية والاتصالية، فقد تنوعت المعارف وتطورت الوسائل التعليمية واستخدام التكنولوجيا في مجال التعليم واهتم رجال التربية والتعليم بطرق واستراتيجيات التدريس والعمل على تطويرها لتتماشى مع تلك

التطورات المتلاحقة مع التركيز على الجوانب النفسية والتربوية للمتعلم إضافة إلى تزويده بالعلوم والمعارف، وتطوير طرق التدريس وتحسينها بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة على اعتبار أن طرق التدريس والنظريات العلمية التربوية عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي. (يوسف ويوسف، 2005) أن الطريقة التي يتبعها المعلم في تدريسه واستخدامه للأساليب والأنشطة المساعدة تشد انتباه التلاميذ وتدفعهم للإقبال على المادة العلمية والاستفادة القصوى منها .

والفصل الثاني سيقدم عرضاً لأكثر الطرق شيوعاً في التدريس.

والتعلم الصفي الفعال يشتمل على عدة خصائص هي :

1- أن يكون مناسباً لقدرات المتعلم واستعداداته من حيث وقته وما يتطلبه من جهد .

2- أن يكون واضح الهدف ويرتبط بحاجات المتعلم وميوله ويخدم متطلبات حياته .

3- أن يترك أثراً لدى المتعلم بحيث يحدث تغيراً في سلوكه .

4- أن يبنى على فهم المتعلم وإدراكه وذلك لكي يتمكن المتعلم من استخدامه في مواقف جديدة .

5- أن يكون فردياً بعيداً عن اللفظية والتلقين .

6- أن يكون مبيناً على تعزيز المتعلم واستثارة دافعيته باستخدام الثواب .

7- أن يساعد المتعلم على حل المشكلات واتخاذ القرارات بضمان وصوله إلى ترتيب صحيح لأولويات دوره ويتمكن من التصرف السليم في مختلف مواقف الحياة. (هارون، 2003)

إضافة إلى ما ذكر، فإن التعليم الصفي الفعال يجب أن ينسجم مع متطلبات التلاميذ النمائية وأن يدعم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتبادل الخبرات بين المتعلمين، لاسيما وإن التلاميذ في الصف المثالي يتعلمون كيفية العمل بشكل جماعي تعاوني وبشكل فردي ذاتي، وهذا يتطلب من المعلم التوجيه والمتابعة فقط، بينما يمنح الفرصة للمتعلم بالاعتماد على النفس والثقة بقدراته .

التعلم الفعال

يرتبط التعلم بالدرجة الأولى باستعداد المتعلم لنوع المادة المتعلمة ومدى مشاركته في عملية التعلم بصورة إيجابية وبمدى حب المتعلم للمادة الدراسية التي تقابل ميوله وبمدى قبوله للمعلم الذي يفترض منه أن يوفر الأمان للمتعلم ويهيئ له البيئة المشوقة ويراعي مستواه وقدراته، والتنويع في عملية التدريس وإدخال عنصر التشويق فيها مع مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للمتعلم، وإتاحة الفرصة له للسؤال والمناقشة والمداخلة بشكل منظم وعادل بحيث يشمل جميع المتعلمين دون تمييز. وتعد عملية التعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة فهي ترتبط بجملة من العوامل التي تؤثر فاعليتها والتي أبرزها ما يلي : **(الزيود وآخرون، 1996)**

1- **خصائص المتعلم** : تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تؤثر في فاعلية التعلم، فالتعلم الصفي الفعال يتوقف على مدى تجانس المتعلمين من حيث قدراتهم العقلية وشخصياتهم وصفاتهم وميولهم واتجاهاتهم.

2- **خصائص المعلم** : تتأثر فاعلية التعلم بشخصية المعلم وثقافته وعلى مدى كفاءته وميوله واتجاهاته .

3- **تفاعل المعلم مع المتعلمين بصورة إنسانية وإيجابية قائمة على الإحترام المتبادل .**

4- **الظروف الطبيعية للمدرسة** : إن توفير المدرسة للتجهيزات والوسائل التعليمية المتعلقة بمواد التعليم، وتوفير المرافق المساعدة كالمكتبة والمختبرات والملاعب والبيئة المناسبة يؤثر بالطبع على عملية التعلم ويزيد من فاعليتها كلما توفرت تلك الأمور .

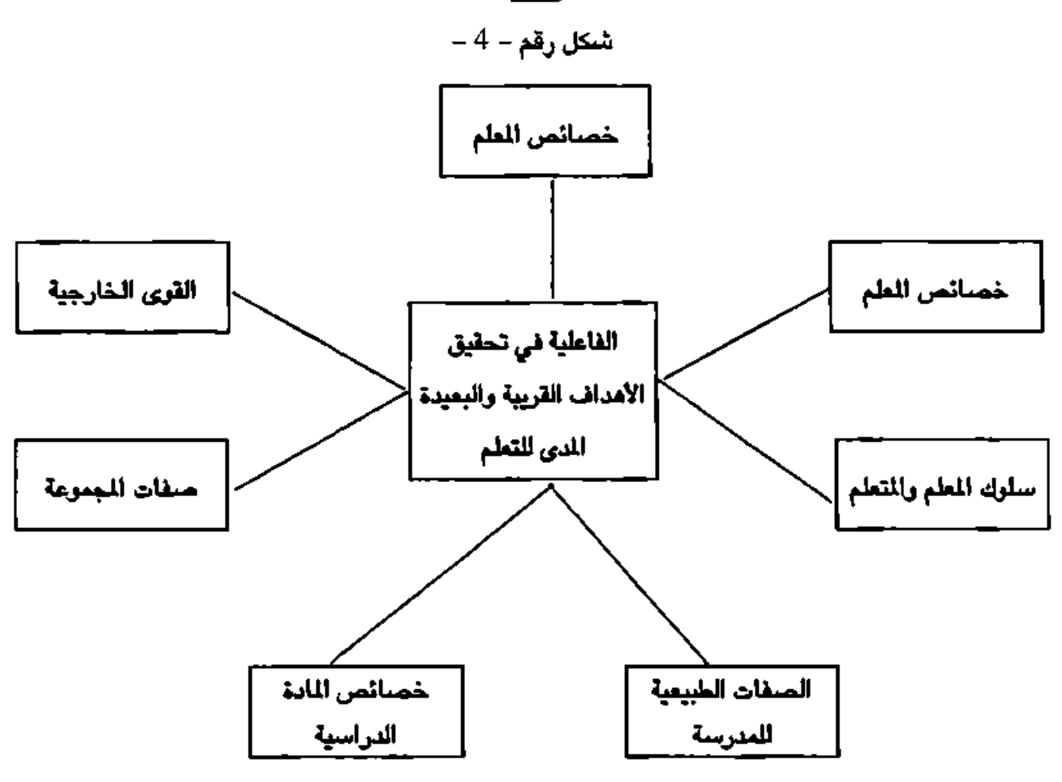
5- **المادة الدراسية** : يؤثر تنظيم المادة الدراسية وطريقة عرضها على فاعلية التعلم .

6- **التركيبة الاجتماعية للصف المدرسي** : ترتبط فاعلية التعلم بمدى التجانس والتباين في الوسط الاجتماعي المدرسي من حيث الظروف والمستويات الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ .

7- **القوى الخارجية** : وهي العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم تجاه عملية التعلم المدرسي، كالبيت والبيئة الثقافية ودور التنشئة الاجتماعية المختلفة وجماعة الرفاق، وهذه كلها تتدخل في تحديد صفات المتعلم الشخصية ونمط سلوكه داخل حجرة الدراسة .

إن العوامل السبعة المذكورة آنفاً تعد من أهم عوامل التعلم الصفي الفعال التي حددها الباحثون في علم النفس التربوي والتي يوضحها الشكل التالي : **(المرجع السابق : 35)**

شكل رقم - 4 -



عناصر العملية التعليمية

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر تتكامل فيما بينها وتتفاعل لتحقق عملية التعليم والتعلم، وهذه العناصر هي : (ابراهيم، 2005) و (الشاطر، 2005)

1-التلميذ :

التلميذ هو العنصر المهم والمحور الأساسي في عملية التعليم والتعلم، ويعتبر اللبنة الأولى في الارتقاء بمستوى التعليم، وأول من يغرس فيه حب التعلم والاستكشاف هي أسرته، وهي المرتكز الأساسي لتذليل العقبات النفسية للرغبة في التعلم، وللأسرة دور مهم وفعال في التنشئة والسلوك المستقيم والتربية الجيدة تسهل عملية التعليم والتعلم. كما أن هناك عناصر مهمة في البيت يجب أن يتنبه لها الأهالي مثل الفضائيات التي أصبحت عاملا سلبيا أحيانا في التعلم، مما يتوجب على الأسرة تقنين استخدامها، وكذلك الانترنت والاستغراق في استخدامه للهو وضياع الوقت، وهذا يدعو الأهالي إلى ملاحظة الأبناء في هذا المجال وتوجيههم الوجهة السليمة .

2- المعلم :

للمعلم دور كبير وحيوي في العملية التربوية التعليمية، مما يدعوه إلى الابتعاد من الدور التقليدي الإلقائي، وأن لا يكون وعاء للمعلومات، بل أن دوره يكمن في توجيه التلاميذ عند الحاجة ودون التدخل الزائد، وفي التخطيط لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على اكتشاف حقائق العلم. ويشترط في المعلم الحصول على شهادة جامعية تربوية أو شهادة تخصص مع دبلوم تربوي، إضافة إلى انخراطه باستمرار في دورات تدريبية، ويجب أن يختار المعلم من بين الذين يتحلون بموهبة تعليمية عالية ورغبة صادقة في ممارسة مهنة التعليم، ولكي يكون المعلم من صناع القرارات وصاحب قاعدة طلابية قوية، لا بد من مشاركته في وضع الخطط التعليمية، والمناهج الدراسية، وتطويرها، ومتابعة نمو التلاميذ وتشجيعهم على البحث والدراسة والتعلم الذاتي، وتدريب التلاميذ على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة، وإكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجربة، وإكسابهم مهارة الاتصال الفعال، والتفاعل الجيد مع الاخرين والتواصل معهم، كما يجب عليه أن يكون القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره وفي سلوكه وتنظيمه، واحترامه لعامل الوقت .

3- وسائل التعليم وتقنياته :

إن التقنيات الحديثة والمتعددة ساهمت وبشكل فعال، وتساهم في جعل العملية التعليمية أسهل، فقد تنوعت وسائل التعليم ووسائل الإيضاح لتدعم الكتب والمراجع التي تستقي منها المعلومات، ومن وسائل الإيضاح والتعليم أجهزة الحاسوب، والرسومات، والأفلام، وأجهزة العرض والشفافيات، وغيرها، مما يدعم طرق التدريس ويسهل للتلاميذ الفرص في الحصول على المعلومات المدعمة بالأمثلة والشواهد بيسر وسهولة .

4- الإدارة المدرسية :

الإدارة هي مجموعة من الأعمال المتشابكة التي تتداخل فيما بينها وتتفاعل لتحقيق الأهداف المرجوة، والإدارة المدرسية تتمثل بالمدير ومساعديه، وتقع على عاتق المدير أعباء كثيرة مثل الوظائف الإدارية التي تتمثل في التخطيط، والتنظيم والتنفيذ، والتنسيق، والتوجيه، والمتابعة، والتقويم، والاتصالات، وتهيئة متطلبات المدرسة، والقيادة، والتطوير، والتخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات، وما إلى ذلك من أعمال إدارية متشعبة وكثيرة، ويتولى مدير المدرسة مهمة الإشراف المباشر على أداء المعلمين، وتلبية احتياجاتهم وتهيئة الظروف المناسبة لهم، وتنميتهم

مهنيا، وإشباع حاجاتهم، وتقوية أواصر التعاون والعلاقات الإنسانية فيما بينهم، لأن مردود ذلك سينعكس على التلاميذ بكل تأكيد، ومدير المدرسة يهمه كثيرا أن تقدم مدرسته أفضل أساليب التعليم والتدريس وأحدثها، مما يتوجب عليه حفز المعلمين لاستخدام أحدث الأساليب ومتابعة المستجدات في عملية التدريس والتعليم، ويستحسن أن يقوم مدير المدرسة بتقديم الدروس النموذجية لمعلميه وأن يشاركهم في عملية التدريس والتعليم باعتباره القدوة والمثل الأعلى .

5- المدرسة :

إن البيئة الحقيقية للتعليم هي المدرسة، ولا بد من تهيئة الجو المناسب للتلاميذ، بتوفير مستلزمات الراحة والأمن، وتوفير البيئة التعليمية المحفزة على التعلم، كتجهيز حجرات الدراسة بالأثاث المريح، وتنظيمها بشكل جيد يسهل الحركة، ويشجع على المناقشة والعمل الجماعي، وأن تكون حجرات الدراسة واسعة، جيدة التهوية والإضاءة، مزودة بكل ما يحتاج له التلاميذ من أجهزة ومعدات، وكتب وقرطاسية، كما يجب أن يكون جو المدرسة العام مفرحا يشجع التلاميذ على الدافعية للتعلم، وذلك بتنظيم بيئة المدرسة وجعلها مكانا يشد التلاميذ ويبعث في نفوسهم السعادة والشعور بالانتماء، كتزويد المدرسة بملاحق ومكتبة، ومرافق، ومسرح، وملعب، ومطعم، ومسبح أو مسابح وورش عمل، ومختبرات، وما إلى ذلك من وسائل الراحة والمتعة والتعليم، لأن لجو المدرسة تأثيرا كبيرا في عملية التعليم والتعلم لاسيما إذا كان موقع المدرسة في مكان خلاب تحيطه المناظر الطبيعية من كل جانب، وإذا كان المبنى المدرسي مصمما لأن يكون مدرسة بمعنى الكلمة وبكل مواصفات المدرسة الحديثة .

6- الكتاب المدرسي :

يعد الكتاب المدرسي عنصرا مهما وأساسيا في العملية التعليمية، وهو مكمل للعناصر الأخرى، كما أنه يعتبر شعار المتعلم، لذا يجب العناية به من ناحية المحتوى والإخراج، والحجم، والوضوح، ليتناسب مع المرحلة العمرية التي وضع من أجلها، ويجب أن يحتوى الكتاب المدرسي على مضمون علمي دقيق وموثق وواضح، ومدعم بالأمثلة والأدلة، وأن يشتمل على معلومات حديثة، وأسئلة وتطبيقات، ونشاطات وتمارين، وأن يدفع التلميذ إلى البحث والاطلاع. كما يجب أن يقوم بتأليفه متخصصين في التربية والتعليم بشكل عام، ومتخصصين بالمادة العلمية بشكل خاص، كما يجب أن يجتذب الكتاب بشكله وإخراجه الفني اهتمام التلاميذ وشغفهم .

التدريس الفعال والجودة

تعتبر الجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة، فهي تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس إحساس مبهم الصلاحية. وبما أن نظم التعليم ومناهجه وطرقه شهدت تحديات كبيرة في غضون العقود القليلة المنصرمة بسبب الثورة المعلوماتية والتطور المعرفي العظيم، وعلوم الاتصال وتقنياته، فإن ذلك أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في المناهج وأهدافها وطرق التدريس، والكفايات التعليمية والمهارات الأدائية في إعداد المعلمين وفي طرائق وأساليب تدريسهم. من هذا المنطلق سنتعرض إلى جودة المنتج النهائي (المتعلم) وكيفية تحقيق تلك الجودة عن طريق جودة التعليم وفاعليته، إن تحسين جودة التعليم يكمن في أهمية البحث عن الكيفية التي نجعل بها كل تعلم جديد يندمج في البيئة المعرفية للمتعلم وثروته الشخصية من الخبرات القديمة ليصبح التعلم الجديد ملكاً خاصا لمكتسبه مطبوعا بطابعه المميز عن غيره. (عطية، 2008) فالمعارف والمهارة، والقيم المخزونة التي تشكل البنية المعرفية، أو المندمجة في النظام الإدراكي للشخص لا تميز ذلك الشخص إلا من خلال آثارها التي تظهر في سلوكه، أي عندما تكون عدة فكرية وعلمية وتقنية وثقافية يتكىء عليها أداء الفرد في الوضعيات الحياتية المتحولة فتغير من طبيعة ردود فعله، وقناعاته، ومواقفه. إن جودة التعلم تزداد وتنقص طبقا لاتساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه، وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته، ثم توظيفه في مجالات جديدة، وهذا يعني التركيز على قاعدة انتقال أثر التعلم، وانتقال أثر التعلم يتطلب شروطا معينة أهمها، نمط التعلم المتحقق ومكوناته كأن يهدف المعلم إلى تعليم التلميذ معرفة جديدة ويتوقع من هذا التلميذ استثمار هذه المعرفة في مواقف جديدة غير مشابهة للموقف الذي مر به في قاعدة الدرس، وينتظر من المعلم أن يحول المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة قابلة لإعادة التشكيل بنيويا ووظيفيا، على حسب متطلبات الاستثمار الجديد، وهذا يعني خروج المعلم عن نصوص وثيقة المنهج، وهذا يتطلب من المعلم ما يلي :

6- أن يشترك مع تلاميذه في استعادة تاريخ تشكل المعرفة، أو الكفاية المراد تعلمها، وذلك بملاحظة ورصد بدايات ظهورها، ومتابعة التغيرات التي طرأت عليها، وأسباب تخليها عن بعض عناصرها الأولى، ومبررات استيعابها للإضافات الجديدة .

7- أن يساعد تلاميذه في اكتشاف العناصر الأساسية المكونة للمعرفة، ومدى استقلالية كل منها عن العناصر الأخرى، ومدى قابليتها للتداخل، أو الانسجام والاختلاط مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة .

8- أن يدرب تلاميذه على تحليل الوضعيات الجديدة، واكتشاف أوجه التشابه بين بنيتها، وطبيعتها، وعناصرها، والظروف المحيطة بها، وبنية الكفاية وطبيعتها وعناصرها التي أتقنها سابقا، وظروف استخدامها، وتقدير نجاح استخدام المعرفة المكتسبة في حل المشكلات التي تطرحها الوضعية الجديدة .

9- أن يدرب تلاميذه على دمج الآليات والعناصر المتوافرة المستخدمة في وضعية إشكالية معينة ضمن نظام قيمي أو فكري أو وظيفي، لتتضح العلاقات والآليات القائمة، أو الممكن قيامها بين العناصر المختلفة للوضعية الجديدة المراد معالجتها .

10- أن يحدد توقعاته من تلاميذه، ويرفع توقعاتهم من أنفسهم، وأن يقومهم على خلفية ما ورد في النقاط الأربع آنفة الذكر، وتوضع التوقعات على مستوى التقويم شرطا لتحقق التعليم والتعلم الجيد، لأن الصورة التي يرسمها التلميذ عن نفسه، والتي رسمها المعلم في ذهنه عن التلميذ تحدد توقعات قدرات التلميذ، وتدفع المعلم إلى مساعدة التلميذ لبلوغ سقف تلك التوقعات، وكأن هذه التوقعات قدرات موجودة بالفعل، وانجازات محققة، وتدخل محاولة المعلم لتكييف التعلم حسب الفروق الفردية .

أن المعلم الذي يستطيع تكييف تعليمه وتقويمه بنجاح من أجل تحقيق انتقال أثر التعلم عند المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة، يكون قد أنجز تعليما ذا جودة بالتأكيد .

الجودة في أداء المعلم

أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير الذي يجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب التلاميذ المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع، والنوعية الجديدة للتعليم تفرض مجموعة من التحولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى كالتالي : (طعيمة وآخرون، 2006 : 132)

الانتقال من الممارسات التعليمية التي تركز على	إلى الممارسات التعليمية التي تركز على
- تنمية مهارات الحفظ والاستظهار.	- تنمية مهارات التجديد والابتكار .
- غرس قيم الاجترار والامتثال والإتباع .	- تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع .
- التدريب على ثقافة الحد الأدنى .	- التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة .
- تربية التشابه والتطابق والائتلاف .	- تربية التفرد والتميز والاختلاف .
- التدريب على ثقافة التلقي .	- التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم.
- تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول .	- غرس عادات الاعتماد على الذات .
	- التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول .

وهنا يجب على المعلم تغيير دوره جذريا من كونه مرسلا للمعلومات وملقناً للتلاميذ إلى كونه مرشدا وموجها ومستشارا تعليميا ومنظما لبيئة التعلم ومن هنا يتوقف دوره في طرح المعلومات على التلاميذ لحشو أذهانهم بها، ويتحول دوره إلى تعليمهم كيفية التعلم، وتدريبهم على كيفية إتباع الخطوات العلمية في التفكير وحل المشكلات والإبداع، والاستكشاف، والتقويم، وكيفية صياغة الأسئلة الذكية، وطرق الوصول إلى المعلومات والمعارف والاستفادة منها، وتدريبهم على أصول الحوار، والمناقشة ، والإصغاء، والعمل الفريقي، وطرح الآراء القيمة، وكيفية التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والحصول عليها من مصادرها المتنوعة، وتشجيعهم على المغامرة العلمية وارتياد المجهول، وطرح الأفكار غير المألوفة، والمعلم وفقا لما تتطلبه الجودة الشاملة مطالب للقيام بأدوار عديدة ومتشعبة ليكون عضوا فاعلا في تدريب التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، ويستفيد من تكنولوجيا التعليم الحديثة فيضمها إلى العلمية التعليمية، وعليه التحول من التعليم الجماعي إلى التعليم المفرد، والتحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح، والاطلاع على المستجدات التربوية والتخصص في علوم جديدة مثل نمو التفكير، وبيئة التعلم، والتقويم المعرفي والنفسي، والنمو الانفعالي، والنمو الأخلاقي، وأخلاقيات المهنة، كما يجب عليه التنمية المستمرة من خلال الاطلاع والتعلم الذاتي المستقل والمشاركة الفعالة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، وإذا ما سعى نحو تحقيق المذكور، فإنه سيتمكن بلا شك من القيام بأدواره الجديدة وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة والمتمثلة بالاتي :

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية .
- دوره كمشخص تعلم .
- دوره كمحفز للطلاب على التعلم .
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية .
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي .
- دوره كمرب يعمل على تنمية الشخصية عقلا وروحا وجسدا.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية .
- دوره كمقوم لانجازات التلاميذ التعليمية .
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع المتغير ومواجهته .
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية .
- دوره كباحث تربوي يسعى إلى التجديد والتطوير .
- دوره كحلال لمشاكل التلاميذ التكيفية .
- دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته .
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم .
- دوره كمخطط للتعليم ومنظم للخبرات التعلم .
- دوره كمدير لوقت التعليم لتعظيم وقت التمدرس وإنقاص الوقت الضائع .
- دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة .
- دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل .
- دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية
- دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.
- دوره كناطق رسمي يتحدث باسم صفه .
- دوره كحلقة وصل بين المدرسة والأهالي .
- دوره كقائد ريادي يتسم بالمرونة والتخطيط الاستراتيجي، ويؤمن بالعلاقات الإنسانية .
- دوره كمطور للمنهج ولأساليب التدريس باستمرار .
- دوره كمتحدث ومستمع جيد وفعال .

إن المعلم الجيد والودود والمتحمس للمعرفة، لا بد أن تكون علاقته بكل تلميذ علاقة تبادل ثنائي وأن يكون قادرا على تطوير مهارات التعلم، كما أن تبصير وتنوير التلميذ بقدراته وإمكانياته ومساعدته، وتجنب العقاب الشديد، والابتعاد عن المبالغة في النقد، ومساعدته على بناء علاقة جيدة مع زملائه، كل هذا يسهم في مساعدة التلاميذ ودفعهم على التعلم، وفي اكتشاف ومساعدة الموهوبين والمتميزين. (السرور، 2002) أن معلم اليوم وفي ضوء الجودة الشاملة مطالب بالتعليم المفرد، وبتطبيقه بعناية فائقة، ويمكنه تجربة هذه الطريقة بإتباع الآتي :

يبدأ بإعطاء درسه كالعادة لمجموع الصف، ثم يطلب من جميع التلاميذ القيام بعمل ما يتناول موضوع هذا الدرس على أن يكون عملا كتابيا، وبعد جمع الأعمال الكتابية وتصحيحها، يستدعي المعلم كل تلميذ على حدة، ويطلب إليه توضيح ما لم يفهمه من الدرس، والذي حمله على الوقوع بالأخطاء الملاحظة، ثم يدون المعلم هذه الشروحات على أوراق أو بطاقات تجزأ فيها كل صعوبة بشكل تدريجي الى سؤالين أو ثلاثة أو أربعة أسئلة، فبدلا من تخطي الصعوبة قفزة واحدة، يضع لها بهذه الطريقة مراحل متتالية لاجتيازها، للوصول إلى نتيجة مقنعة، وتلك هي ما يسمى ببطاقة الاستعادة والتي أضيفت إليها فيما بعد بطاقات التمارين، التي تحل في الغالب مكان التمارين الواردة في الكتاب المدرسي، لأنها مناسبة للتلاميذ والواقع أن التعليم المفرد يفرض أن توضع بطاقات العمل في ضوء معرفة المعلم لتلاميذه ولاهتماماتهم، وفي ضوء الصعوبات التي يلاحظها من خلال التدريس، وهذا يعتبر مساعدا جيدا للتعليم الجماعي، ويساعد المعلم في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء التدريس، لاسيما عندما تكون حجرة الدراسة تشتمل على تلاميذ يتفوقون في الأعمار، ويتمكن كل معلم أن يلجأ إلى هذه الطريقة في التعليم، بالقدر التي تسمح به شروط عمله وتأهيله، والاهتمام الذي يوليه لتلاميذه، والوقت المتاح لعمل البطاقات (دوترانس وآخرون، بدون) أن التعليم المفرد يغير جو الصف تغيرا جذريا، فلا يعود ثمة وجود للنظام، والرتابة، والملل، إذ يعطي كل تلميذ عملا خاصا به مناسبا لقدراته، لينجزه بالسرعة التي تسمح بها تلك القدرات، فتزول بذلك أسباب الملل والكسل، أن متطلبات العصر والثروة المعلوماتية، والجودة الشاملة، كلها تتطلب من التعليم خلق الفرد الناضج عقليا وثقافيا، القادر على التطور والتطوير في ظل ظروف هيئت من أجل هذا الفرد، وأعدت لها العدة مع الالتزام بقيمه وأخلاقه من منطلق الإيمان بالله والولاء للبلاد (الخولي، 2001) لاسيما وأن الديمقراطية تستهدف تكافؤ الفرص كمثل أعلى وتتطلب نوعا من

التربية والتعليم، تكون فيه عمليات التعليم وتطبيقاتها الاجتماعية، وتكون فيه الأفكار والآراء وممارساتها العملية، ويكون فيه العمل وإدراك المفاهيم والوصول الى النتائج وهذه كلها تمتزج وتتجدد من بداية سن التعليم، أن معلم اليوم وفي ضوء الجودة الشاملة مطالب في التطوير والتحديث لاسيما وأن المناهج كلها ترتكز على الكم مما يدفع التلاميذ العزوف عن التعليم ونبذه، فالمنهج يجب أن يكون أداة لتوعية التلاميذ بمشكلات المجتمع والمشكلات الحياتية التي يمكن أن تصادفهم، وأداة لتوعية التلاميذ في التضحية لتأمين حقوقهم من الحرية والأمن والمساواة، والإيمان بالعلوم أسلوبا للحياة ودفع عجلة التقدم، والتزود بالحقائق والخبرات الإنسانية في صورها المتطورة، وتأصيل العمل المنتج، وتذوق الإنتاج لدى المتعلمين، مع إعداد الطاقات البشرية اللازمة للنهضة العمرانية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحاجات الدول الصديقة والشقيقة للعمالة أو للنوع والمستوى المناسب لكل مجالات الحياة، والمعلم باعتباره الدعامة الأساسية لبناء وتقدم المجتمع، يجب الاهتمام به ورعايته والحفاظ على استقراره المادي وتنمية قدراته، كما يتعين على نقابات المعلمين التعاون مع السلطات المسئولة لتعزيز وتدعيم المعايير المهنية الموجودة فعلا في العملية التعليمية، والسعي إلى تحقيق معايير أخرى غير موجودة بعد، وذلك للارتقاء بمستوى المعلم، ولتحقيق أهداف ورؤى الجودة الشاملة .

أسئلة للتقويم

س1 تشتمل عملية التدريس على ما يلي : البعد المعرفي، والبعد السلوكي، والبعد البيئي، ما المقصود بذلك ؟

س2 ما الذي جعل برامج إعداد المعلمين تتجه نحو اعتماد الكفايات الأدائية ؟

س3 قارن بين عمليتي التعلم و التدريس .

س4

- تتأثر مسالة تصميم التدريس بعوامل عدة، ما هي هذه العوامل؟ وكيف تؤثر في تصميم التدريس ؟
- ما هو اقتراحك للتصعيد من فاعلية تصميم التدريس في ضوء تلك العوامل ؟

س5 ما هي الشروط الواجب توافرها في المعلمين والتي وضعها العرب في القرن الخامس ؟

س6 ما الفرق بين الاستراتيجية في التدريس وطريقة التدريس ؟

س7 اذكر مكونات اسلوب التدريس كنظام ودور المعلم في تطويره .

مراجع الفصل الأول

1- ابراهيم، فراس (2005) طرق التدريس ووسائله وتقنياته، عمان : دار أسامة .

2- البنا، رياض والحريري، رافده وشريف، عابدين (2004) . إدارة الصف وبيئة التعلم، الكويت : الجامعة العربية المفتوحة.

3- أبو صالح، محب الدين أحمد (1991) . أساسيات في طرق التدريس العامة، ط 2، الرياض : دار الهدى للنشر والتوزيع.

4- .البشير، محمد مزمل وسعيد، محمد مالك (1992) . مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، الرياض : دار اللواء .

5- الجاسر، عفاف (2002) . برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، الرياض : العبيكان .

6- الخولي، أيمن عبد الفتاح (2001) أصول التعليم، بيروت : دار الراتب الجامعية .

7- الزيود، نادر وعليان، هشام وهندي، صالح وكوافحة، تيسير (1999) . التعلم والتعليم الصفي، عمان : دار الفكر .

8- آل ياسين، محمد حسين (1975) . المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة بيروت : دار القلم .

9- السلامي، جاسم محمد (2003) . تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال في ضوء الكفايات التعليمية، عمان : دار المناهج .

10- الشاطر، جمال محمد (2005) أساسيات التربية والتعليم الفعال، عمان : دار أسامة .

11- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002) . طرق التدريس العامة، ط 3، عمان : دار المناهج .

12- حمدان، محمد زياد (1984) . أساليب التدريس، القاهرة : دار النهضة العربية .

13- طعيمة، رشدي أحمد (1999) . المعلم، كفاياته، إعداده و تدريبه، القاهرة : دار الفكر العربي .

14- طعيمة ورشدي، أحمد والنقيب، عبد الرحمن وسلمان، سعيد أحمد وسعيد، محسن المهدي والبندري، محمد بن سليمان (2006) الجودة الشاملة في التعليم، عمان : دار المسيرة .

15- فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين (2001) . الإشراف التربوي على المعلمين (محمد عيد ديراني، مترجم) عمان : الجامعة الأردنية .

16- قنديل، ياسين والحصين، عبد الله (1989) . مهارات التدريس، الرياض : مرمر للطباعة .

17- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001) . سيكولوجية التدريس، عمان : دار الشروق .

18- عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز (1982) . التربية وطرق التدريس، القاهرة : دار المعارف .

19- عبد الدائم، عبد الله (1998) . التربية عبر التاريخ، ط 3، بيروت : دار العلم للملايين .

20- عريفج، سامي سلطي (2008) . مدخل إلى التربية، عمان : دار الفكر .

21- عطية، محسن علي (2008) الجودة الشاملة، عمان : دار المناهج .

22- لومان، جوزيف (1989) . إتقان أساليب التدريس (حسين عبد الفتاح، مترجم) عمان، مركز الكتب الأردني .

23- محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991) . طرائق التدريس العامة، العراق : جامعة الموصل .

24- هارون، رمزي فتحي (2003) . الإدارة الصفية، عمان : دار وائل .

25- يوسف، ردينة عثمان ويوسف، حذام عثمان (2005) . طرائق التدريس، عمان : دار المناهج .

الفصل الثاني

طرق التدريس التقليدية

عناصر الفصل الثاني

أولا : طريقة المحاضرة :

- خطوات طريقة المحاضرة .
- مرتكزات المحاضرة الجيدة .
- ايجابيات طريقة المحاضرة .
- سلبيات طريقة المحاضرة .

ثانياً : طريقة المناقشة أو المحاورة :

- الخطوات المتبعة في طريقة المناقشة .
- أنواع المناقشات .
- دور المعلم ومسؤوليته .
- استراتيجية طرح الأسئلة .
- ايجابيات طريقة المناقشة .
- عيوب طريقة المناقشة .

ثالثاً : الطريقة الاستنباطية

- مراجع الفصل

أولاً : طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية)

هي عملية إلقاء وعرض معلومات ومهارات ونقل خبرات من المعلم إلى المتعلم، وهذه الطريقة تتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيسي فيها. (محمد و اخرون، 1991) وتعد طريقة المحاضرة من أقدم الطرق استعمالاً وأكثرها شيوعاً بين المعلمين، وهي طريقة تقليدية تعتمد على الإلقاء وتستخدم بشكل متكرر في المواد الإنسانية. ويطلق على أسلوب المعلم بأنه (إلقاء) إذا قام بإعطاء المعلومات التي تخص موضوع التعليم بشكل مستمر وبدون مقاطعة لمدة خمس دقائق أو أكثر. (حمدان، 1981) وتؤكد الدراسات الخاصة بتطور طرق التدريس أن طريقة المحاضرة لا يمكن أن يستغنى عنها كلياً، لاسيما إذا كانت بمعنى عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المعلم بإسلوب شيق وجذاب وبطريقة منتظمة ومرتبة ومدعمة بالوسائل والأمثلة. (ابو صالح، 1991) والمحاضرة هي عبارة عن قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى. (شبر واخرون، 2006) ومصطلح المحاضرة Lecture إنما هو مأخوذ من الكلمة Lectare والتي تعني - يقرأ بصوت عال - أي أنها طريقة إخبارية، وتتألف المحاضرة من تواصل باتجاه واحد من المحاضر. وقد تتخللها بعض الأسئلة الموجهة إلى التلاميذ، أو فتح باب النقاش المقتضب بين المعلم والتلميذ، وغالباً ما يكون الاتصال باتجاهين بهدف التأكد من أن الموضوع المطروح قد تم استيعابه من قبل التلاميذ. فالمحاضرة هي طريقة تعليمية وعظية تتضمن تواصلاً وتخاطباً باتجاه واحد من المحاضر النشط إلى التلاميذ السلبيين تقريباً. (ماتيرو واخرون، 2002) ويعرف سر 1987 المشار إليه في (يوسف ويوسف، 2005) المحاضرة على أنها عبارة عن حديث يلقيه المعلم على تلاميذه الذين يستمعون إليه خلال الدرس ولأنها تعتمد على الحديث بشكل أساسي، فإن الكثير من التربويين يطلقون عليها مصطلح الطريقة الإلقائية وطريقة المحاضرة تقوم أساساً على إلقاء المعلومات وتوجيهها من قبل المعلم بينما يقوم التلاميذ بالإصغاء والاستماع لما يلقيه عليهم المعلم من معلومات، وقد يوجه خلال المحاضرة أو في نهايتها بعض الأسئلة للتلاميذ من أجل التأكد من انتباههم ومتابعتهم لما قدمه، ولمعرفة مستوى اكتساب المعلومات المتحققة لديهم. السامرائي.

وترجع المحاضرة تاريخياً إلى القرن الخامس قبل الميلاد حيث أنها كانت شائعة بين الإغريق، وقد تم تبنيها بشكل واسع في الجامعات المسيحية والمسلمة في العصور الوسطى، وذلك بسبب شحة الكتب آنذاك، لكنها ما زالت إلى يومنا هذا أكثر طرق التدريس شيوعاً.

(ماتيرو واخرون، 2002) . وتكاد تكون طريقة المحاضرة على الرغم من قدمها أكثر الطرق استخداماً في التعليم على الرغم من الانتقادات الكثيرة الموجهة لها. فهي يمكن أن تكون أداة لاكتساب التلاميذ بأعداد كبيرة من معلومات ومعارف ينقلها لهم المعلم وخبرات مر بها قد لا يوجد مناظر لمحتواها في الكتب. (عريفج، 2008) . وتتطلب طريقة الإلقاء مهارة عالية من المعلم للتخطيط لها وتنفيذها باستخدام الطلاقة اللفظية ودعمها بالإشارات غير اللفظية، وتعبيرات الوجه ونظرات العينين لشد انتباه التلاميذ، وتناغم نبرات الصوت مع الموضوعات واستخدام الصور الإيضاحية والأمثلة .

خطوات طريقة المحاضرة

ترتبط طريقة المحاضرة بشكل وثيق بطريقة حل المشكلات، ولقد حدد هاربرت خطوات طريقة المحاضرة في الأتي : (جامل، 2002) و (يوسف ويوسف، 2005)

1- المقدمة أو التمهيد:

تعتبر المقدمة مدخلاً للمادة التي يريد المعلم عرضها على تلاميذه وذلك لتهيئة التلاميذ وشدهم نحو الموضوعات المراد نقلها إليهم، وقد تكون المقدمة عبارة عن موجز سريع لما قدمه لهم في المحاضرة السابقة، أو طرح عدد من الأسئلة بهدف التعرف على مدى استعداد التلاميذ وتحضيرهم للمادة الجديدة، ومستوى المعلومات التي اكتسبوها من المحاضرة السابقة .

2- العرض:

ويشتمل على موضوع الدرس بما يحتوي عليه من حقائق ومعارف وتجارب، والعرض هو جوهر الخطة الموضوعة للدرس ويستغرق معظم الوقت المخصص له. وفي العرض يقوم المعلم بتقديم الشرح المفصل للموضوع بشكل متسلسل ويوضح المفاهيم الجديدة، ويتدرج عادة في الشرح والتوضيح من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب وذلك لتحقيق عملية التواصل والفهم للتلاميذ وقد يستخدم بعض الوسائل التعليمية من أجل ترسيخ المعلومات وتوضيح ما غمض منها .

3- الربط :

وهو عملية الربط بين أجزاء المواضيع المطروحة في المحاضرة، وإيجاد العلاقة بين جزئياتها والموازنة بين بعضها البعض وذلك لمساعدة التلاميذ كي يكونوا على بينة من هذه الحقائق التي طرحت عليهم وصولاً إلى المفهوم العام والاستيعاب الكامل له .

4- الاستنباط (الاستنتاج) :

يقوم المعلم بعد العرض والربط بمساعدة تلاميذه على الاستنباط من خلال استخلاص وتحديد الخصائص العامة والنقاط الأساسية للموضوع وتحديد القوانين العامة والتعميمات .

5- التطبيق :

وهي الخطوة الأخيرة التي يقوم بها المعلم بعد الانتهاء من تقديم المادة والتوصل إلى الاستنتاجات النهائية، حيث يقوم بتوجيه الأسئلة لتلاميذه حول الموضوع الذي تم عرضه وذلك للتأكد من مدى ثبوت المعلومات في أذهان تلاميذه وتقييم مستوى فهمهم العام، كذلك تقييم مدى نجاحه في تقديم وشرح لمادة ومدى اكتساب التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم .

وهناك من حدد خمس خطوات رئيسية أخرى للمحاضرة، فهي وإن كانت تتداخل في بعضها مع الخطوات التي قدمها هاربرت، إلا أنها أكثر دقة وتفصيلاً منها وهذه تتمثل في الآتي : **(ماتيرو وآخرون، 2002)**

1- الإعداد (مدته خمس دقائق)

يتم الاعداد للمحاضرة لغرض جعل التلاميذ في حالة من الاستعداد للتعلم، والإعداد يتضمن إجراءات طريقة جلوس التلاميذ ووضع مخطط موجز للموضوع وتركيبه، وتوليد اهتمام التلاميذ بالإشارة إلى أهمية الموضوع وكيفية الاستفادة منه، وقد يقدم المعلم في هذه المرحلة استعراضاً سريعا لما قدمه لهم في الدرس السابق. وفي نهاية مرحلة الإعداد يتوقع أن يكون التلاميذ عارفين بما هو متوقع منهم وما سوف يتعلموه .

2- التقديم (ومدته 21 دقيقة)

وفيها يقدم المتن الرئيسي للمعلومات بطريقة منظمة ومنطقية وباستخدام الوسائل التعليمية البصرية والسمعية .

3- التلخيص : (ومدته 6 دقائق)

بعد تقديم المادة يقوم المعلم بتلخيص الموضوع ومراجعة النقاط الرئيسية فيه .

4- التعزيز : (ومدته 12 دقيقة)

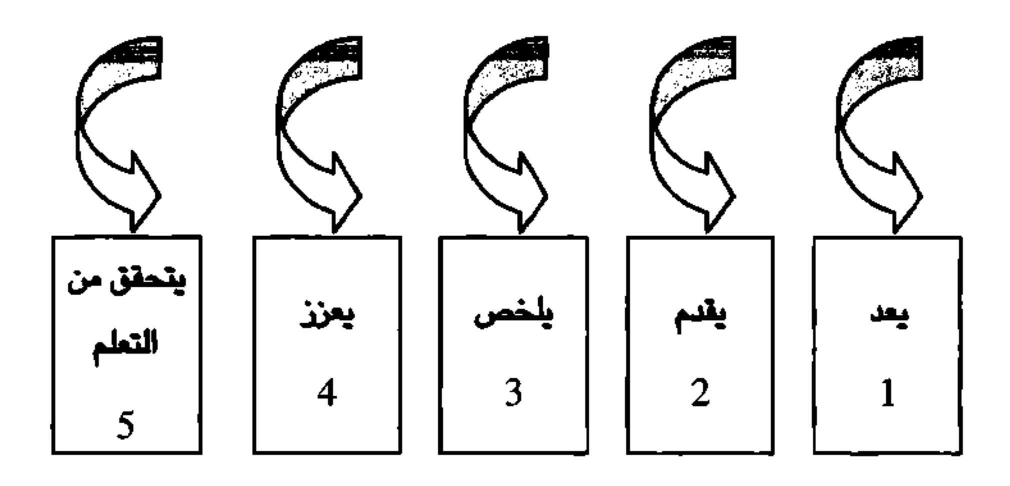
والمقصود به وضع آلية لجعل التلاميذ يفكرون بإمعان واجتهاد في الموضوع الذي طرح عليهم، وإجبارهم على تذكر المعلومات وإمعان النظر فيها بتوجيه من المعلم. ويتحقق العزيز بطرح بعض الأسئلة البسيطة من نوع التذكر عن العناصر الرئيسية للموضوع، ثم القيام بطرح أسئلة مفتوحة النهاية من نوع حل المشكلة لمساعدتهم على فهم المعلومات المعطاة. وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بإعطاء التلاميذ فرصة لطرح أسئلتهم التي يطلبون فيها توضيحاً لنقاط لم يفهموها .

5- التحقق من التعلم (ومدته 6 دقائق)

أن التحقق من التعلم وضبطه إنما هو لتقييم فاعلية التدريس، ويتم ذلك بطرح المعلم عدة أسئلة تتطلب إجابات قصيرة حول الموضوع الذي تمت تغطيته .

والشكل التالي يوضح الخطوات الخمسة آنفة الذكر. (المرجع السابق : 21)

شكل -5-



خطوات طريقة المحاضرة

مقومات المحاضرة الجيدة

تستند المحاضرة الجيدة إلى العديد من المقومات أبرزها ما يلي :

1- تحتاج المحاضرة المتميزة إلى الإعداد المتقن والتنظيم الجيد الذي يحفز التلاميذ على التعلم، كما تحتاج إلى أن تدعم بالتنويع في نبرات الصوت واستخدام الحركات غير اللفظية لشد انتباه التلاميذ وتعزيز تذكرهم، إضافة إلى ضرورة لجوء المعلم إلى استخدام الوسائل السمعية والبصرية لدعم المضمون المقدم للتلاميذ. **(لومان، 1989)** .

2- يتطلب إعداد المحاضرة معرفة المعلم بمستوى التلاميذ الذين تلقى عليهم المحاضرة وخبراتهم في موضوعها والتأكد من مدى معرفتهم لمصطلحاتها ومفاهيمها وذلك من أجل الوقاية من اختلال الموقف التعليمي التعلمي، ومن المستحسن أن يقدم المعلم ملخصاً للمصطلحات والمفاهيم، وخطة سير المحاضرة، في ورقة مطبوعة توزع على التلاميذ قبل المحاضرة في حالة كونهم في صفوف متقدمة. **(عريفج، 2008)** . ومن الأهمية بشيء أن يحرص المعلم على أن يجعل كمية المعلومات التي يقدمها في محاضرته متناسبة مع الزمن المخصص للدرس مع إتاحة وقت كاف للمناقشة والتلخيص، ذلك أن المناقشة تجعل للتلاميذ دوراً إيجابياً في الموقف التعليمي التعلمي .

3- من المفيد أن يكلف المعلم تلاميذه بالقيام بالبحث عن المعلومات بأنفسهم وذلك بالرجوع إلى المكتبة والقيام بزيارات أو إجراء تجارب أو ما إلى ذلك. وعلى المعلم تقديم إيجاز في نهاية محاضرته للإجابات التي قدمتها المحاضرة عن الأسئلة المطروحة في بداية الدرس مع ضرورة إشراك التلاميذ في المحاضرة من خلال توجيه الأسئلة لهم بين الحين والأخر وتكليفهم بطرح بعض الأمثلة والمواقف الحية التي تتعلق بموضوع المحاضرة وإعطائهم الحرية للسؤال والاستفسار والمبادرة. ولقد قدم **(كنت ابل 1976)** المشار إليه في **(لومان، 1989)** بعض المقترحات للإلقاء الجيد للمحاضرة تتلخص في توزيع المادة المراد عرضها للتناسب مع الزمن المتاح، واستخدام أسهل العبارات والمصطلحات للتعبير عن المفاهيم، ولا بد أن يبدأ كل مساق بإثارة اهتمام التلاميذ ومشاركتهم في الأهداف المراد تحقيقها .

4- من المستحسن أن يقوم المعلم بين الحين والأخر بكسر الرتابة عن طريق التنويع في أساليب العرض وطرح الأمثلة وبعض التعليقات التي لا تخلو من الطرفة. مع ضرورة التنويع في طبقات الصوت وحركات الجسم واليدين واستخدام تعبيرات الوجه والعينين لشد انتباه التلاميذ، كما أنه من الضروري أن يكون أسلوب المحاضرة ارتجالياً وعفوياً

خال من التكلفة وممتعاً ومنسجماً مع قيم المعلم الشخصية. والمحاضرة الفعالة هي التي يسمح المعلم من خلالها لتلاميذه بطرح أسئلتهم ومبادراتهم، ويتوقف بين فترة وأخرى لكسر الملل وإعطاء التلاميذ فرصة للمناقشة، ويفضل أن تبتعد المحاضرة عن التفاصيل التافهة والمضيعة للوقت .

إن المحاضرة الجيدة ترتبط بالعديد من المهارات التي تعزز من فاعليتها، فالمحاضرة الجيدة إنما هي كما أطلق عليها جورج براون الذي يعتبر من المراجع المعروفة في مجال التدريس في بريطانيا والمشار إليه في (ماتيرو واخرون، 2002) مصطلح (شرح) فكلمة محاضرة كما يرى براون، توحي للسامع بأن هناك محاضر يتحدث بنبرة رتيبة أمام تلاميذ تعيسين، فهو يستفرد بالحديث بينما ينصتون إليه كمتلقين سلبيين، والشرح إنما هو إعطاء فهم للآخرين لأنه يتألف من سلسلة من العبارات القصيرة الحاوية على مبادئ وإيضاحات وتعريفات، وهذه كلها منظمة بشكل جيد ومناسبة للوقت المتاح .

خصائص المحاضرة الجيدة

هناك العديد من الخصائص المميزة للمحاضرة الجيدة هي:

1- **الوضوح:**

يتم تعزيز الوضوح باستخدام لغة واضحة سلسة بعيدة عن الغموض وتعريف المصطلحات الجديدة والنقاط الأساسية، وإعادة الصياغة لترسيخ الفهم، مع إعطاء التلاميذ توجيهات عن مهام التعلم، و التركيز على أن يكون الصوت مسموعاً لدى الجميع وبسرعة معتدلة .

2- **التنظيم:**

ويقصد به تسلسل النقاط وتغطيتها وبيان ما فيها من روابط وعلاقات، وحسن إدارة الوقت واستغلال كل ثانية منه .

3- **التركيز:**

ويعني إلقاء الضوء على عناصر وتفاصيل مهمة، وللتركيز في الشرح، يحتاج المعلم إلى التوكيد الصوتي الذي يشتمل على نبرة الصوت وطبقته، وحجمه، والوقفات القصيرة، والإيماءات، ونظرات العينين، وتعبيرات الوجه، والإشارات، إضافة إلى استخدام الوسائل البصرية والنشرات .

4- التوجيه:

وهو المساعدة في تعزيز التعلم بطرق متعددة مثل إعطاء معلومة أو فكرة جديدة عند بدء المحاضرة، وإعطاء توجيهات ونصائح بخصوص ما يجب توقعه، أو استخدام الخطوات التركيبية الرئيسية التي تشير إلى ما يحدث خلال المحاضرة .

5- الأمثلة:

تحتاج الأمثلة التي تطرح أثناء المحاضرة لتدعيم الشرح أن تكون مناسبة ومشوقة ومتنوعة وذات علاقة بالموضوع المراد توضيحه، كما يجب أن يقوم المعلم بإعطاء أمثلة نموذجية ومقارنات وذلك لتعزيز الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ.

6- التغذية الراجعة:

تبدأ التغذية الراجعة بطرح المعلم للأسئلة وتشجيع التساؤلات والبحث عن تفسيرات وتوضيح .

إضافة إلى ما ذكر، فإن الإعداد الجيد للمحاضرة يجعلها أكثر فائدة وأعظم جدوى، مع مراعاة توفير جو مريح داخل حجرة الدراسة ومنح التلاميذ فرصة للتعبير بحرية، وتشجيع المنافسة والمداخلات من قبل التلاميذ لجعل المحاضرة أكثر تشويقاً ولكسر حاجز الملل لدى التلاميذ (**عريفج، 2008**) ومن الأهمية بشيء توفير مناخ مساعد وديمقراطي غير مهدد، وتشجيع نشاط التعلم، واللجوء إلى الابتكارية المتأصلة للمعلم. وهناك بعض المهارات الأساسية الفعالة من نشاطات المعلم والتي يوضحها الجدول التالي: (**ماتيرو وآخرون، 2002 : 205**)

(جدول رقم - 1)

ايجابيات طريقة المحاضرة

فعالية المعلم	السلوكيات الفعالة لإلقاء المحاضرة	
يشرح	● يستخدم إسلوباً منطقياً منظماً . ● واضح ومختصر . ● يعرف المصطلحات الرئيسية .	● يعطي عوامل جوهرية . ● يعرض العلاقات . ● يؤكد على نقاط أساسية .
يقدم المواضيع	● يعرض الأهداف بوضوح . ● يصنف التركيب . ● يوضح وثاقة الصلة .	● يلخص الموضوعات . ● يوصي بالمتطلبات . ● يربط الماضي مع المستقبل .
يستخدم ادوات مساعدة للتدريس	● يستخدم أدوات وتجهيزات ملائمة . ● يتأكد من وضوح الصوت وسماع جميع التلاميذ له وكذلك الرؤية . ● يضبط التجهيزات قبل المحاضرة .	● يوفر مجموعة منوعة من المثيرات . ● ينظم المحتوى بشكل واضح . ● يقدم بشكل ممتع مشوق .
يحتفظ بالاهتمام	● يعرض حماسه واهتمامه الشخصي. ● يعطي أمثلة مشوقة ومناسبة .	● يجعل التعليم شخصياً . ● ينوع الفعاليات .
يسأل ويجيب بفاعلية	● يطرح الأسئلة بوضوح وإيجاز ● يستخدم أسئلة لحل المشكلة . ● يوزع الأسئلة بفاعلية .	● يستخدم الأسئلة للاستكشاف والتوضيح . ● يعيد الصياغة ويعزز الإجابة . ● يشجع الإجابة والتوسع فيها .

ينظم المشاركة	● يعين مهام مناسبة . ● يصدر تعليمات واضحة .	● ينوع الفعاليات . ● يعطي إرشادات .
يستجيب لحاجات التلاميذ	● يتحقق من فهم التلاميذ . ● يكرر، يوضح، يتوسع .	● يكيف المحتوى عند الضرورة . ● يظهر وعياً وإدراكاً للحاجات .
يتواصل جيداً بالصوت	● واضح ومختصر . ● يستخدم لغة مناسبة .	● يستخدم التوقفات والصمت والنبرة المتغيرة . ● يجري اتصالات بالعينين ويستخدم الإيماءات (الإرشادات الملائمة)
يستخدم الوقت بصورة جيدة	● يبدأ وينتهي فوراً(دون إبطاء). ● يحيد عن الخطة عندما يكون مناسباً.	● يظهر أدلة عن التخطيط. ● ينصح بشأن استخدام وقت التلاميذ.
يختم الدرس	● يعيد تلخيص النقاط الرئيسية . ● ينصح بعمل تتبعي .	● يصدر قوائم قراءة . ● يعترف (يقر) بجهود التلاميذ .

لطريقة المحاضرة العديد من الايجابيات نوردها فيما يلي :

(محمد واخرون، 1991) و (ابو صالح، 1991) و (مطارع وواصف، 1986) و (يوسف ويوسف، 2005)

1- تعد المحاضرة طريقة اقتصادية ومفيدة، فهي تمد أعداداً كبيرة من التلاميذ بمعلومات غزيرة في آن واحد، كما أنها توفر للتلاميذ إمكانية استغلال حاسة السمع من أجل فهم الموضوع حيث أن الاستماع يعتبر مصدراً أساسياً من مصادر التعلم .

2- المحاضرة توفر فرصة كبيرة لنقل أكبر كمية من المعلومات والمعارف والعلوم والمهارات والخبرات إلى التلاميذ في وقت قصير نسبياً .

3- تمكن طريقة المحاضرة المعلم من إثارة أحاسيس التلاميذ وعواطفهم وجذب انتباههم بجانب إثارته لعقولهم وتفكيرهم، وتساعده في الكشف عن قدرات التلاميذ ومستوياتهم وذلك من خلال الأسئلة التي يطرحها عليهم أو المبادرات التي يتقدمون بها، والحديث إلى التلاميذ وجها لوجه أكثر فاعلية وتأثيراً من التوجيهات المكتوبة خاصة إذا كان الإلقاء يقترن بالأمثلة والتوضيح العملي فهو يعطي فرصة أفضل لتوضيح المعاني والمفاهيم .

4- تنمي مهارات الإنصات لدى التلاميذ، فضلاً عن أنها تفيد المعلم في تقديم معلومات إضافية إلى المعلومات التي توفرها الكتب .

5- طريقة المحاضرة تقرب الألفة بين التلاميذ ومعلمهم لاسيما إذا كان شرحه واضحاً وتفاعله معهم يتسم بالفاعلية وتتخلل إلقاءه بعض المزاحات البسيطة التي تكسر الروتين والملل وتخفف من حدة الجو الرسمي .

نضيف إلى ما ذكر أن من ايجابيات طريقة المحاضرة هي أنها تمكن المعلم من إيصال المعلومات والتوجيهات لأعداد هائلة من التلاميذ في وقت واحد مما يوفر الوقت والجهد، وتساعد على تفاعل المعلم مع تلاميذه لاسيما إذا طرحت من خلالها العديد من الأسئلة والمبادرات .

سلبيات طريقة المحاضرة

على الرغم من وجود ايجابيات عديدة لطريقة المحاضرة، إلا أنها لا تخلو من السلبيات التي تتلخص بالاتي : **(جامل، 2002)** و **(المرجع السابق)**

1- عند تقديم المحاضرة يكون المعلم هو المحور الأساسي، بينما يكون التلميذ مجرد متلق سلبي، والمحاضرة تسبب إجهاداً وإرهاقاً للمعلم الذي يلقى عليه العبء طوال فترة المحاضرة، كما أنها تحرم التلاميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها .

2- المحاضرة تؤدي إلى التركيز على التعلم المعرفي في أدنى مستوياته وهو التذكر وتهمل العمليات المعرفية الأخرى كالفهم والتطبيق والتركيب .. إلخ مع إهمالها لجوانب التعلم الوجداني والمهاري .

3- قد تؤدي المحاضرة إلى ملل التلاميذ وسأمهم لاسيما إذا طالت الفترة الزمنية للمحاضرة ولم تتخللها أية أسئلة أو مداخلات، وقد تتسبب المحاضرة في تشتيت انتباه

التلاميذ في حالة عدم المتابعة أو ضعف صوت المعلم أو بسبب كثافة عدد التلاميذ داخل حجرة الصف، هذا إضافة إلى صعوبة استمرار التلاميذ في التركيز والانتباه، وعدم تعود التلاميذ على الإصغاء والمتابعة .

4- ومن السلبيات الأخرى هي عدم قدرة المتعلم على تلخيص الأفكار التي يطرحها المعلم. وربما يكون المعلم غير بارع في طريقة الإلقاء أو استخدامه لبعض الألفاظ المعقدة وغير واضحة المعنى مما يتسبب في عدم فاعلية المحاضرة، وقد يقضي المعلم وقتاً طويلاً في عرض أجزاء من الدرس كان التلاميذ قد استوعبوه وفهموه أصلاً وبدون الحاجة إلى الإسهاب والإطالة .

5- قلة الوقت المتاح للمناقشة وإبداء الرأي من قبل التلاميذ .

الطرق الشائعة في تنظيم المحاضرات

ينبغي على المعلم عند اختياره لمحتوى محاضرته أن يدرس الطريقة التي يرتب وينظم بها محاضرته وذلك يستوجب التخطيط الجيد للمحاضرة واختيار الطريقة المناسبة وفقاً لمستويات التلاميذ وخلفياتهم والزمن المتاح لإلقاء المحاضرة. ويفترض أن يكلف المعلم تلاميذه القيام بالبحث عن بعض المتطلبات المتعلقة بموضوع المحاضرة بالرجوع إلى المكتبة أو القيام بزيارات ميدانية وتجارب مخبرية، وذلك لتجنب كون التلميذ مجرد متلق سلبي. (غريفج، 2008)

وهناك ثلاث طرق شائعة لتنظيم المحاضرات هي : الطريقة الكلاسيكية، والطريقة المتمركزة حول المشكلة، والطريقة التتابعية. وعلى المعلم اختيار الطريقة المناسبة لتلاميذه ومستوياتهم وخلفياتهم وموضوع المحاضرة .

وتتلخص هذه الطرق الثلاث بالاتي :(ماتيرو واخرون، 2002: 207)

الطريقة	الوصف	الميزات	العيوب
الكلاسيكية)التقليدية)	• يقسم الموضوع إلى أقسام رئيسية ثم اقسام فرعية وأخيراً عناصر . • انها الصيغة الأكثر شيوعاً للتركيب، وكل قسم فرعي سيحتوي نقاطاً رئيسية مع أمثلة وتفصيلات ومعلومات أخرى ذات صلة	• من السهل تخطيطها وأخذ الملاحظات منها . • مفيدة لتلخيص موضوع المادة الدراسية .	• يمكن أن تولد الملل . • من الضروري الإشارة إلى التركيب بوضوح ووصف الأقسام الرئيسية وربطها مع الموضوع الكلي .
التمركز حول المشكلة	• يحتوي على تعبير عن المشكلة، ثم حلول مختلفة يتم افتراضها وتقويمها .	• محفزة فكرياً . • مشاركة الطلبة اسهل.	• من السهل أن تربك بدلاً من أن توضح أو تتيه دون هدف . • أخذ الملاحظات صعب .
التتابعية	• تتألف من سلسلة من المعلومات المرتبطة على أساس خطي أو خطوة خطوة تؤدي إلى استنتاج .	• مفيدة في الروايات التاريخية والمواضيع المستندة على الرياضيات .	• يجب أن تكون ممتعة ومشوقة من أجل الفاعلية وضمن قدرة الطلبة .

وفي كل الحالات على المعلم أن يشجع تلاميذه على المشاركة الفعالة بتوفير الفرص للتأمل والتفكير وتقديم التعليقات ذات العلاقة بالموضوع والحصول على التغذية الراجعة من خلال نشاطات التلاميذ ومداخلاتهم. والمثل الصيني القديم يقدم نصيحة مثلى للمعلم هي : **(المرجع السابق)**

- تخبرهم أولاً بما سوف تخبرهم به (المقدمة) .
- ثم تخبرهم (التدريس) .
- ثم تخبرهم بما أخبرتهم به (التعزيز) .

تعقيب

بعد هذا الاستعراض المفصل حول طريقة المحاضرة، تجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة تشتمل على معظم طرق التدريس، فالمحاضرة الجيدة لم تعد تلك الطريقة الإلقائية التي يهيمن فيها المعلم ويستأثر لوحده بالحديث، فهو وإن كان المحور في طريقة المحاضرة والمحرك للنشاطات فيها، إلا أنه يسعى إلى إشراك عدة طرق للتدريس ضمن المحاضرة لاسيما إذا كان المعلم متميزاً في أدائه ممتلكاً الخبرة والدراية، ومخططاً جيداً لتدريسه ومنظماً دقيقاً لاستغلال وقت الدرس وتنظيمه. فالمحاضرة الجيدة والتي تحاول أن تتضمن الطرق العصرية في التدريس تشتمل على المناقشة، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، والمناظرات، ولعب الأدوار، والمبادرات، وتقديم العروض الشفوية والأبحاث العلمية من قبل التلاميذ لاسيما في المراحل الدراسية المتقدمة، ودراسة الحالات، وتحليل المضامين والمحتويات، وتقويم التلاميذ من خلال الأسئلة أو الامتحانات القصيرة كل ذلك تشتمل عليه الطريقة الحديثة للمحاضرة والتي تعتبر من أنجح طرق التدريس فيما إذا طبقت متضمنة مجموعة من طرق التدريس المتنوعة.

ثانياً : طريقة المناقشة أو الحوار

لقد كانت هذه الطريقة أساساً هي طريقة التسميع المشترك، وكان المعلم يطلب من تلاميذه ترديد ما حفظوه من معلومات وحقائق، وقد تطورت تلك الطريقة لتصبح طريقة تتطلب من أحد التلاميذ القيام بدور المعلم في الاستماع لزملائه. ولكن هذه الطريقة واجهت انتقاداً شديداً لعدم وجود قيمة تربوية لها، مما أوجد طريقة المناقشة الجماعية، وهي طريقة تدريس مبنية على

الاتجاهات التربوية الحديثة، والدراسات النفسية والاجتماعية (ابو صالح، 1991) وطريقة المناقشة هي من أقدم طرق التدريس وجوداً وتسمى (بالطريقة السقراطية) حيث استخدمها سقراط لأول مرة الذي عرف بمحاوراته مع تلاميذه. وهذه الطريقة تستخدم فيها مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة والتي تلقي على التلاميذ لأجل مساعدتهم على التعلم وتوسيع مداركهم أو اكتشاف الخلل في معرفتهم. وعلى المعلم تحديد المستوى المعرفي للتلاميذ والبدء بحوارهم من مستوى أعلى بقليل لكي يتمكن من بناء معرفتهم وتطويرها دون أن يتعدى كثيراً قدراتهم الفردية على الاستيعاب أو أن يتدنى عنها كثيراً، فيتسربون من التعلم نتيجة معاناتهم في الحالة الأولى، ولا يعيرون اهتماماً لعدم أهمية السؤال في الحالة الثانية. ومن الضروري إشراك جميع التلاميذ في محاولة الإجابة على الأسئلة وعدم تحديد التلميذ قبل إلقاء السؤال، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير قبل الإجابة. ومن المهم أن يشجع المعلم تلاميذه لأن يسألوا بدورهم مع أخذ الحيطة والحذر من سوء استخدامهم لهذه الطريقة حتى لا تكون وسيلة لضياع الوقت. والأسئلة على أنواع منها تلك التي يلقيها المعلم ليختبر بها تلاميذه ويتحقق من استيعابهم للمعلومات، ومنها تلك التي تثير تفكير التلاميذ وهي من أفضل الأسئلة .

هناك اختلاف بين وجهات نظر المعلمين في تحديد المقصود بطريقة المناقشة في التدريس، حيث يعتقد بعضهم أن المناقشة تعني تنفيذ الموقف التدريسي على صورة أسئلة وأجوبة، ويذهب آخرون ليصف المناقشة على أنها حوار بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض. وتندرج طريقة المناقشة ضمن الطرق اللفظية للتدريس، إذ يغلب عليها الحديث سواء من قبل المعلم أم من قبل التلاميذ، فهي حوار شفوي يتم خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى معلومات جديدة، وتختلف طريقة المناقشة عن المحاضرة كونها تتيح للتلاميذ فرصة المشاركة الفعالة في عملية التعلم فهي تعمد إلى توزيع النشاط بين المعلم والتلاميذ. (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم، 2008) وطريقة المناقشة تعتمد على النقاش الجماعي وعلى فتح المجال أمام جميع التلاميذ للاشتراك في الدرس، فهي تعتمد بشكل أساسي على مدى التفاعل بين المعلم والتلاميذ والتعاون فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة ويمثل التلاميذ في هذه الطريقة نقطة الارتكاز فبدون مشاركتهم لا تتحقق هذه الطريقة التي تمثل استراتيجية النقاش والحوار وطرح الاستفسارات بين التلاميذ ومعلمهم من أجل الوصول إلى الحقائق المطلوبة. (يوسف ويوسف، 2005) . ووفق طريقة المناقشة يقوم التلاميذ بدراسة موضوع الدرس بأنفسهم قبل بدء الدرس ثم يتناقشون فيما بينهم حول المعلومات التي

جمعوها من الكتب والمصادر. وهذه الطريقة تحترم شخصية التلميذ وتجعل منه محور العملية التعليمية التعلمية. ويقوم المعلم بعد تحديد الموضوع لتلاميذه وبعد استعداداهم لطرح ما جمعوه من معلومات وأفكار بتهيئة المناخ المناسب للمناقشة وتشجيع جميع التلاميذ للاشتراك بالمناقشة كما يقوم بضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد. وقد يتدخل المعلم في حالة تصحيح بعض الأخطاء العلمية أو فرض بعض الطلبة لآرائهم الخاصة والتمسك بها، كما يقوم بين الفترة والأخرى بتلخيص ما توصلت إليه المناقشة، وفي نهاية الدرس يقدم المعلم خلاصة المناقشة ويربط عناصرها ببعضها، ثم يقوم بإبراز ما تحقق من أهدافها. وطريقة المناقشة مفيدة في تدريب التلاميذ على الاطلاع والقراءة والتلخيص، والمشاركة، والتعاون، ومهارات الحديث والإنصات والحوار الهادف، كما أنها تنمي في التلاميذ روح الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى أنها تزيد في تنمية معارف التلاميذ من خلال استماعهم إلى آراء زملائهم، وما إطلعوا عليه من المراجع والمصادر .

وتمثل طريقة المناقشة استراتيجية النقاش والحوار وطرح الاستفسارات من قبل التلاميذ على بعضهم البعض وعلى المعلم من أجل الوصول الى الحقائق والأهداف المرجوة، حيث أن التلاميذ يمثلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة وبدون مشاركتهم لا يمكن تحقيقها. **(يوسف ويوسف، 2005)** ومن الضروري للمعلم أن يخطط لطريقة المناقشة تخطيطاً جيداً لتكون فاعلة ومجدية، وأن يوجه المناقشة توجيهاً سليماً حيث أن توجيهها يتطلب حضوراً مسرحياً وقيادة وطاقة كما يتطلب فهماً كبيراً للعلاقات البينية والمهارات الاتصالية. ويعتقد بعض المربين بأن قيادة النقاش المتميز أصعب من إلقاء المحاضرة بالنوعية ذاتها. **(لومان، 1989)**

الخطوات المتبعة في تطبيق طريقة المناقشة

تسير طريقة المناقشة وفق خطوات محددة وإجراءات خاصة بعملية التنفيذ وذلك للتوصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الخطوات هي : **(يوسف ويوسف، 2005)**

1- الإعداد للمناقشة:

يتوقف نجاح خطوات المناقشة على كيفية الإعداد للمناقشة وذلك من خلال قيام المعلم بالبحث عن مصادر المعلومات وتحديدها وقراءتها واختيار نوع المعلومات التي يراها مناسبة ليقدمها للتلاميذ مع إعداد الأسئلة المناسبة للمناقشة .

2- الترتيب:

بعد جمع المعلومات واختيار المناسب منها، يقوم المعلم بتقسيم المادة التي قام بإعدادها وتوزيع الأسئلة وتحديد الموضوعات التي ستطرح للمناقشة مع تعيين الفترة الزمنية لكل موضوع وعدد المشاركين فيه. ويميل بعض المعلمين إلى البدء فيما يتعلق بخبرات التلاميذ وفتح باب المناقشات القصيرة تمهيداً للدخول في المناقشة ذات الموضوع البعيد عن خبرات التلاميذ.

3- التنفيذ:

يتم تنفيذ المناقشة بعد الإعداد والترتيب وذلك بإتباع الخطوات التالية : (جامل، 2002)

- تحديد المكان والزمان الذي ستجرى فيه وفي حدوده المناقشة .
- تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه .
- تدريب التلاميذ على طريقة التفكير السليم والتعبير عن آرائهم الخاصة .
- تنظيم إدارة المناقشة تنظيماً تربوياً سليماً .
- كتابة عناصر الموضوع على السبورة .
- التأكد من الحضور الكلي قبل بدء المناقشة .
- حسن استخدام الضبط والربط داخل قاعة المناقشة .

ويضيف (يوسف ويوسف، 2005) إلى ما ذكر الآتي :

- تحفيز التلاميذ وإثارة دوافعهم وميولهم وتشويقهم للموضوع .
- طرح المعلم للأسئلة المثيرة للجدل والمناقشة التي تدفع المتعلمين إلى التأمل والتفكير من أجل البحث عن الإجابات الصحيحة .
- فتح باب الحوار والمناقشة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وقيام المعلم بالإشراف والتوجيه .

ويذهب الدكتور محي الدين أبو صالح ليذكر إجراءات أخرى في عملية تنفيذ المناقشة وهذه الإجراءات هي: (أبو صالح، 1991)

- تأكد المعلم من مدى صلاحية الموضوع ليكون محل المناقشة .
- إعلام التلاميذ بالموضوع ليبادروا إلى القراءة حوله، والاستعداد للمناقشة .

- يبدأ المعلم المناقشة بعرض موجز لموضوعها وأهميتها وأهم المصطلحات المستخدمة .
- حرص المعلم على مشاركة جميع التلاميذ وعدم السماح لبعضهم بالاستئثار بالمناقشة أو الانسحاب منها .
- ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد وفي ضوء المتاح لها والأهداف المراد تحقيقها .
- تدخل المعلم لتصحيح بعض الأخطاء العلمية التي قد يقع فيها التلاميذ .
- تلخيص المعلم بين الفترة والأخرى ما توصلت إليه المناقشة .
- ابتعاد المعلم عن الانغماس في المناقشة والتوقف عند حدود التوجيه والضبط .
- تقديم خلاصة المناقشة وربط عناصرها ببعضها، وإعلان ما تحقق من أهدافها .

نضيف إلى كل ما ذكر أهمية قدرة المعلم على توزيع المجموعات في حالة المناقشات الجماعية، وإدارة الصف وحسن إدارة الوقت واستغلاله الاستغلال الأمثل كل ثانية منه، مع ضرورة تحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة وتدريب التلاميذ على حسن الإصغاء وعلى إتباع أداب الحوار .

4- التقويم:

يقوم المعلم بتقويم هذه الطريقة من بداية الدرس وذلك من خلال قدرته على شد انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم ومشاركتهم في المناقشة وطرح الإجابات الصحيحة .

أنواع المناقشات

تختلف المناقشات من حيث الأهداف والمشاركين فيها ومن حيث إدارتها وموضوعاها فهي تتنوع كالتالي : **(يوسف ويوسف، 2005)**

1- من حيث عدد المشاركين: تقسم المناقشة من حيث عدد المشاركين إلى :

أ- المناقشة الثنائية: وهي على نوعين النوع الأول هي المناقشة الثنائية التي تتم بين المعلم والتلميذ حيث أن المعلم يقوم بطرح الأسئلة على التلميذ، ويقوم التلميذ بالإجابة والتعليل، والنوع الثاني تكون المناقشة بين تلميذين فقط يتبادلان الأسئلة والإجابة ويدور بينهما نقاش في سبيل التوصل إلى الإجابات الصحيحة، ويكون دور المعلم هنا هو دور المشرف والموجه فقط.

ب- **المناقشة الجماعية**: وهذه من أكثر الأنواع شيوعاً وأكثرها جدوى لأنها تسمح لجميع التلاميذ بالمشاركة وتتيح لهم الحرية الكاملة في إبداء أرائهم، وهذا ينسجم تماماً مع النظرة التربوية الحديثة التي تنظر إلى التلميذ على أنه محور العملية التعليمية التعلمية، كما أنها تنمي العمل الجماعي وتحث التلاميذ على التعاون والمشاركة .

2- من حيث إدارة المناقشة :

تجرى المناقشة عادة بإشراف المعلم وإدارته أو قد تدار من قبل أحد التلاميذ وبإشراف المعلم بشكل غير مباشر. وفي الحالة الأولى يقوم المعلم بإدارة المناقشة وإثارة الأسئلة وفسح المجال أمام التلاميذ للتحاور أو لطرح الآراء أو القيام بمناقشته بعضهم البعض تحت إشراف المعلم ووفق ما يحدده هو من الأفراد وما يسمح به من الوقت. أما في حالة قيام أحد التلاميذ بإدارة المناقشة، فقد يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ويتم اختيار تلميذ لكل مجموعة لإدارة النقاش للتوصل إلى الحقائق المطلوبة. وقد يقوم التلاميذ باختيار أحدهم لكي يقوم بإدارة النقاش بدلاً من المعلم ويأخذ مكانه في مقدمة الصف وتقع عليه مسؤولية الضبط والسماح للتلاميذ بالمشاركة في المناقشة وطرح الأسئلة المناسبة من قبله والسماح للتلاميذ بالإجابة. وقد يتدخل المعلم في حالة وجود نقص في المعلومات أو في حالة وجود خلل في صحة المعلومات المطروحة .

3- المناقشة من حيث الموضوع :

تختلف المناقشة باختلاف المحتوى والموضوع فإذا كان الموضوع جديداً يجهله التلاميذ، فإنه يتوجب على المعلم أن يقوم بالإشراف المباشر على النقاش وطرح المادة العلمية. أما إذا كان الموضوع يتعلق بالخبرات السابقة للتلاميذ، فإنه من الممكن أن يسمح للتلاميذ بإدارة المناقشة والمشاركة الجماعية فيها. والمناقشة الطويلة تعتمد على المناقشات القصيرة لأن كل عنصر في المناقشة الطويلة يمثل مناقشة قصيرة تتعلق بجزء واحد أو بعنصر واحد. ويفضل في كل أنواع المناقشات الاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة .

دور المعلم ومسؤوليته في إدارة طريقة المناقشة

يتحمل المعلم مسؤولية نجاح المناقشة وبلوغها الأهداف المنشودة وذلك من خلال اضطلاعه بالمسؤوليات التالية : **(جامل، 2002)**

1- مساعدة التلاميذ في عدم الخروج عن موضوع المناقشة .

2- معاونة التلاميذ على استخدام الموضوعات المتعلقة بموضوع المناقشة واستخدام كل ما يعلمونه عنها .

3- المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها .

نضيف إلى ما ذكر ضرورة طرح المعلم للأسئلة الذكية التي تثير تفكير التلاميذ وتدفعهم للبحث والسؤال والتحليل والتعليل والربط والاستنتاج والإبداع. ذلك أن أسلوب طرح الأسئلة من الطرق الفعالة في دفع التلاميذ الى التفاعل الايجابي مع المعلم وفي مساعدتهم على استيعاب وإدراك المادة التعليمية المقدمة لهم .

أن المعلم الفعال هو المعلم الذي يستطيع صياغة الأسئلة بدقة وطرحها على تلاميذه بشكل مشوق ومثير للدافعية. وعلى المعلم أن يتجنب طرح الأسئلة على تلاميذه بطريقة غير مناسبة لهم كأن تتسم بالشدة والصرامة أو تطرح عليهم بشكل غير منظم يتسبب في تشتيت أذهانهم، كما يتوجب على المعلم عدم الإكثار من طرح الأسئلة والمبالغة في ذلك ما يؤدي إلى ضياع الوقت وسوء استغلاله، إضافة إلى ضرورة تجنب طرح الأسئلة على تلاميذ معينين دون غيرهم. **(الشرهان، 2003)**

إن طريقة الاستجواب أو طرح الأسئلة ليست طريقة منفردة في التدريس، ذلك إن جميع طرق التدريس لا بد وأن يتخللها عدد من الأسئلة، ويعتمد عدد الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه على طريقة التدريس المتبعة، وعلى سبيل المثال تشتمل طريقة المناقشة على عدد كبير من الأسئلة. وطرح الأسئلة هي فن من الفنون الجميلة في التدريس إذ أن الأسئلة هي عماد طريقة التدريس وجوهر التفاعل الايجابي بين المعلم وتلاميذه. ولقد لخص Hyman المشار إليه في **(محمد ومحمد، 1991)** الأغراض التي يمكن أن يجنيها المعلم من وراء أسئلته الصفية كالآتي :

- حث تلميذ معين على المشاركة في النشاطات الصفية .

- جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على المناقشة .
- إعطاء توضيح لمشكلة معينة .
- الاستفسار عن أعمال التلاميذ الغائبين والمقصرين .
- تشجيع التلاميذ على إعطاء الإجابات الصحيحة .
- التعرف على نشاطات التلاميذ الخاصة ومشكلاتهم وحاجاتهم.
- التأكد من فهم التلاميذ واستيعابهم للموضوع .
- تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ .

ويشترط في الأسئلة الجيدة عدة شروط هي :

- ارتباط الأسئلة بموضوع الدرس والخبرات الواقعية عند التلاميذ .
- وضوح الأسئلة من حيث صياغتها وألفاظها .
- التنويع في مستوى الأسئلة الإدراكي والشعوري والحركي .
- أن تكون الأسئلة سليمة علمياً ولا تتضمن مغالطات .
- أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ .
- أن تثير الأسئلة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم .
- أن تطرح الأسئلة بإسلوب لطيف مشجع .
- أن تكون الأسئلة بعيدة عن إظهار العجز أو الضعف لدى التلميذ .
- أن ترتبط الأسئلة بخبرات التلاميذ السابقة .
- أن تكون الأسئلة غير موحية بالإجابة .
- أن تكون الأسئلة موجهة لجميع التلاميذ ولا تقتصر على فئة دون أخرى .
- أن تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وأن يحتمل كل سؤال إجابة واحدة فقط .

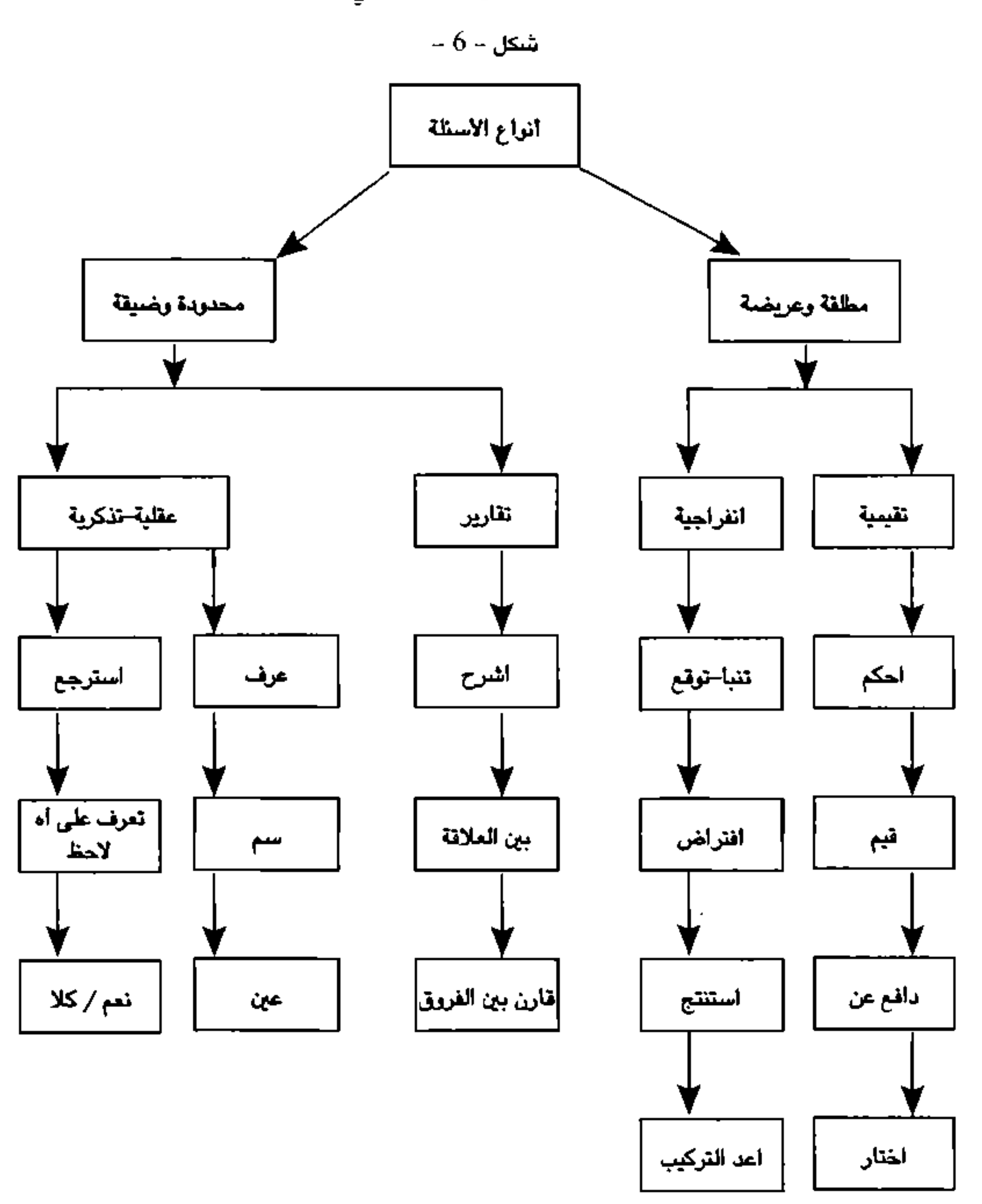
ومن الضروري أن تكون الأسئلة مصاغة بطريقة تشجع التلميذ على الربط والتحليل والتعليل والاستنتاج .

أن طرح الأسئلة على التلاميذ مهارة يحتاجها كل معلم، لأنها الواسطة التي تربط أداء المعلم بأداء التلميذ، كما أنها الوسيلة التي تجعل المناقشة فعالة ونشطة ومتغيرة ومثيرة للتفكير. والأسئلة هي أدوات شحذ لتفكير التلاميذ، فهي تجعلهم يفكرون بمستويات ذهنية مختلفة، بدء بعمليات ذهنية بسيطة وارتقاء إلى مستوى العمليات الذهنية المتقدمة مثل التحليل والتركيب والتقويم مما يساعد الطلبة في التدريب على ممارسة التفكير الإبداعي. والمعلم الماهر يحتاج إلى خبرة تدريبية مناسبة في وضع الأسئلة وصياغتها بشكل جيد وبمفردات غير غامضة كما يجب عليه : **(قطامي وقطامي، 2001)**

- صياغة الأسئلة بصورة واضحة.
- تكييف السؤال لمستوى لغة التلاميذ وقدراتهم.
- توجيه الأسئلة وفق ترتيب مخطط له.
- الموازنة بين مستويات الأسئلة ومستوى التلاميذ.
- تحفيز التلاميذ على المشاركة.
- تتابع الأسئلة من أجل تشجيع التلاميذ على استكمال أجوبتهم وتوضيحها.
- استخدام زمن من الانتظار لمنح التلاميذ فرصة للإجابة.
- توزيع الأسئلة بطريقة تشمل جميع التلاميذ.
- التسامح مع الإجابات الناقصة والعمل على إكمالها من قبل تلاميذ آخرين .

وتعد طريقة تصميم الأسئلة وتصنيفها عملية تحتاج إلى مهارة عالية لجعل الأسئلة تتناسب مع القدرات الفكرية والمعرفية والفعلية لدى التلاميذ الذين تستخدم معهم طريقة المناقشة. ولقد طرح اللكزة والمختار 1985 المشار إليهما في **(يوسف ويوسف، 2005)** تصنيفاً للأسئلة المستخدمة والأكثر شيوعاً لتحسين أسلوب المناقشة، والموضح بالشكل التالي: **(المرجع السابق : 76)**

شكل - 6 -


انواع الاسئلة
محدودة وضيقة
مطلقة وعريضة
عقلية-تذكرية
تقارير
انفراجية
تقيمية
استرجع
عرف
اشرح
تنبأ-توقع
احكم
تعرف على أو لاحظ
سم
بين العلاقة
افتراض
قيم
نعم / كلا
عين
قارن بين الفروق
استنتج
دافع عن
اعد التركيب
اختار

استراتيجية طرح الأسئلة

من المفيد جداً أن يقوم المعلم بوضع خطة لتوجيه الأسئلة لتلاميذه واستخدام أساليب لطرح الأسئلة تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة. وبعد طرح الأسئلة عليه أن يقوم بإجراءات تحسينية للإجابات في ثلاث حالات هي : حالة الإجابة الخاطئة، وحالة الإجابة الصحيحة الجزئية، وحالة الإجابة الصحيحة، والجدول التالي يوضح كلاً من هذه الحالات الثلاث **(قطامي وقطامي، 2001 : 303)**

الإجابة الخاطئة	الإجابة الصحيحة الجزئية	الإجابة الصحيحة
●وجه للتلاميذ أسئلة إضافية بالنسبة لك .	● أخبر التلميذ بالجزء الصحيح وعزز ذلك .	●عزز إجابة التلميذ .
● استخدم بعض التلميحات اللفظية التي تساعد التلميذ على وضع الإجابة الصحيحة .	●وضح الجزء الخاطئ وشجعه على تصحيحه .	● استخدم تلميحات لفظية تشجع التلميذ على أن يوسع إجابته .
● عزز إجابة التلميذ السابقة، وتوجه بالسؤال بعد ذلك إلى آخرين لإعطاء إجابات أخرى .	●يمكن أن تستخدم بعض التوجيهات اللفظية مثل : ما الذي يمكن أن تضيفه إلى ذلك ؟ " ما الأسباب الأخرى الممكنة ؟ "	● اطرح أسئلة لرفع مستوى الإجابة إلى مستوى أعلى من مستويات التفكير .

والجدول التالي يمثل استراتيجيات دفع التلاميذ للتفكير **(المرجع السابق)**

الإستراتيجية	أمثلة الممارسات لطرح الأسئلة
1- تخير عشوائياً تلميذاً من أحد التلاميذ .	● ليس فقط أولئك الذين يرفعون أيديهم.
2- استخدام أسلوب : فكر، استنشر، شارك .	● خصص دقيقتين للتلاميذ لكي يفكروا .
	● خصص دقيقتين للمناقشة مع الرفاق .
	● ادر نقاشاً حول الإجابة .
3- تذكر زمن الانتظار والتروي .	● انتظر عشر أو عشرين ثانية بعد طرح السؤال ذي المستوى الراقي .
4- وجه أسئلة دافعة للمتابعة والاستمرار .	● لماذا، هل توافق ؟
	● هل يمكن أن توضحها أكثر ؟
	● هل من يضيف أكثر ؟
	● من لديه شيء لم يذكر ؟
5- لا تلجأ إلى التقييم أو المقاطعة والاستمرار .	● تابع إجابات التلاميذ دون تقويم أو تعليق .
6- اسأل عن تلخيص ما تم الوصول إليه .	● لخص فكرة الإجابة التي قدمها زميلك.
	● هل يمكن أن تضيف معلومات لهذه الفكرة ؟
7- حدد الاتجاه العام لتفكير التلاميذ في الصف .	● من يتفق مع الكاتب في وجهة نظره ؟
	● من لديه أن يوجه للزميل ؟
8- اطلب من التلاميذ المبادرة بطرح الأسئلة .	● من يوجه سؤالاً لأحد عن الفكرة التي طرحها؟
	● ما السؤال الذي يمكن أن يوجه للزميل ؟
9- توجيه التلاميذ إلى موقف الدفاع .	● اذكر الأفكار المؤيدة ؟
	● اذكر الأفكار التي تدافع فيها عن فكرة الزميل؟
10- ساعد التلاميذ على اكتشاف أساليب تفكيرهم .	● كيف توصلت إلى هذه الإجابة ؟
11- ادفع التلاميذ للبحث عن إجابات صحيحة إضافية .	● هناك عدد كبير من الإجابات للسؤال، اذكر واحدة منها .
	● فكر في البدائل أيها أكثر صحة ؟
	● ليس هناك إجابة واحدة صحيحة فقط ؟

ومن الضروري أن تكون كلمات السؤال مرتبة منطقياً، وأن يصاغ السؤال بشكل كاف للإجابة عنه، وأن تكون مفرداته غير غامضة وبعيداً عن الحشو، وأن لا يقود إلى التشويش الذهني، بل يقود إلى التفكير الذهني المتعدد والمتدرج من البسيط إلى العمليات العليا، وأن يمر بعمليات تخطيط مناسبة. **(قطامي وقطامي، 2001)** .

أن الأسئلة هي عبارة عن طلبات لمعلومات تمكن السائل من انتزاع إجابات أو البناء عليها لتطوير رؤية جديدة، وتستخدم الأسئلة لأغراض كثيرة أولها تعزيز التعلم عن طريق اجتذاب معرفة وخبرة التلاميذ، وإثارة التفكير والآراء، وضمان التحليل وإجراء المقارنات والأمثلة والتلخيصات، وتعميق التعلم من خلال التعزيز وإعادة التنظيم. وثانيها تحفيز التلاميذ عن طريق إثارة الاهتمام والتوجيه والتعليم، وإقامة العلاقات وترسيخ الألفة. وثالثها توفير التغذية الراجعة عن طريق التحقق من سرعة ومستوى التعلم، وتقييم تقدم التلاميذ وتشخيص الصعوبات، ورابعها مراقبة التلاميذ بواسطة إعادتهم إلى الموضوع وإيقاظ الخاملين منهم وإنهاء المناقشات الخاصة. **(ماتيرو واخرون، 2002)**.

هذا إضافة إلى أن الأسئلة الصفية التي يطرحها المعلم على تلاميذه تساعد في الكشف عن استعداد التلاميذ للتعلم وتضمن اشتراك جميع التلاميذ في النشاطات الصفية، وتحقق استقلالية التلميذ في التعلم والتفكير، كما أنها تساعد على تنمية الاتجاهات المرغوب فيها وتكوين الميول. **(قطامي وقطامي، 2001)**

إن المعلم المبدع هو الذي يقوم بالتعليق على الأجوبة ويستخدم الرد عن طريق إعادة الصياغة وإحالة السؤال مرة أخرى إلى المجموعة وبناء أسئلة إضافية عليه، كما أنه يعمد إلى تشجيع التلاميذ بطرق عديدة كالمديح وإعارة كتب معينة من أجل توفير طرق للبحث والاطلاع .

إيجابيات طريقة المناقشة

تتوفر في طريقة المناقشة مزايا عديدة أبرزها: (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم، 2008) و **(يوسف ويوسف، 2005)** و **(شبر واخرون، 2006)**

أ- تزيد طريقة المناقشة من إيجابية التلاميذ في العملية التعليمية وتدفعهمم إلى المشاركة الفعالة في الحصول على المعرفة.

2- تنمي لدى التلاميذ مهارات اجتماعية من خلال تعويدهم على المناقشة مع زملائهم ومعلمهم.

3- تساعد في الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس كورش العمل والمختبرات.

4- المناقشة تساهم في خلق الدافعية لدى التلاميذ مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال قراءاتهم وإطلاعاتهم استعداداً للمشاركة في المناقشة.

5- هذه الطريقة تجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية مما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة كما أنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب الشورى والعمل الجماعي والتعاون وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس والإحساس بالانتماء.

6- من مزايا طريقة المناقشة أنها تزرع الشجاعة الأدبية لدى التلاميذ وتحررهم من مشكلة الخجل وتنمي لديهم القدرة على الحديث بطلاقة وتجعلهم يستمتعون بالدرس ويتحمسون للمشاركة الفعالة فيه.

7- تساعد في تدريب التلاميذ على ممارسة أسلوب القيادة وإدارة الحوار.

إضافة إلى ما ذكر يمكننا طرح المزيد من مزايا طريقة المناقشة فهي تساعد المعلم على معرفة قدرات تلاميذه ومستوى كل واحد منهم وتمكنه من اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الإبداعية والتعرف على احتياجاتهم مما يدفعه إلى تحقيقها، كما أنها تعود التلاميذ على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والثقة في قدراتهم وتدفعهم إلى التحدث بموضوعية وتشجع المنافسة الشريفة بين التلاميذ في البحث والقراءة والمشاركة، كما أنها تدربهم على أدب الحوار، وإثارة الأسئلة الذكية، وتساهم هذه الطريقة في زيادة تفاعل المعلم مع تلاميذه بفاعلية وكفاءة عاليتين وتجعل من التلميذ متلق نشط وتطرد عنه الخمول وإثارة المشكلات الصفية، كما أنها تساعد في تدريب التلاميذ على القيادة.

سلبيات طريقة المناقشة

من أبرز سلبيات طريقة المناقشة ما يلي

1- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط وإدارة الصف واليقظة الشديدة لملاحظة التصرفات الجانبية للتلاميذ.

2- قد تتحول إلى جلسة رتيبة مملة خالية من الإثارة لاسيما عندما يطلب المعلم من تلاميذه تحضير الدرس في بيوتهم ثم تسميع ما قرأوه في الصف.

3- طريقة المناقشة تتسبب في هدر وقت الدرس في حالة كون إسلوبها غير فعال وغياب التنظيم.

4- وقد يعمد المعلم إلى التدخل الزائد في المناقشة مما يفقدها فاعليتها، أو قد يزول أثر المعلم حينما يكون مرشداً ومراقباً للمناقشة.

5- في طريقة المناقشة يركز المعلم والتلاميذ على الاهتمام بالطريقة والإسلوب دون الهدف من الدرس، كما أن تلخيص الدرس وترابط المعلومات في هذه الطريقة يكون غير موجود.

6- عندما تسلم إدارة المناقشة بيد أحد التلاميذ فإن ذلك يضعف دور المعلم في المشاركة والتوجيه والإرشاد.

7- هناك بعض التلاميذ الذين يمنعهم خجلهم من المشاركة كما أن هناك مجموعة تستأثر بالحديث طوال الوقت ويسمح لهم المعلم بذلك بينما يهمل مجموعة أخرى.

8- بما أن المناقشة تتطلب اشتراك جميع التلاميذ، فإن التلاميذ قد لا يركزون على ما يطرحه زملائهم لانشغالهم بتحضير سؤال أو ترتيب مقولة معينة أو تعليق أو مداخلة. وطريقة المناقشة تتسبب أحياناً في التحول إلى موضوعات بعيدة عن الهدف مما يولد التشتت وعدم التركيز لدى التلاميذ.

9- بعض المفردات أو المصطلحات التي يستخدمها بعض التلاميذ قد تكون غير واضحة أو يلفها نوعاً من الغموض مما يضيع الفرصة على التلاميذ للمتابعة والمشاركة.

10- قد تتسبب المناقشة في إحراج بعض التلاميذ نتيجة لتعليقات زملائهم أو الاستخفاف بآرائهم.

وحيث أن المناقشة تحتاج إلى ضبط الصف وتحقيق الانضباط فيه فإن المعلم الذي يفتقر إلى مهارة إدارة الصف قد لا يتمكن من السيطرة على التلاميذ وهذا يؤدي إلى ظهور بعض المشاكل.

إضافة إلى ما ذكر فإن من عيوب طريقة المناقشة هي عدم اهتمام بعض المعلمين بإدارة الوقت والتخطيط السليم لاستخدامه مما يضيع الكثير من الوقت المخصص للدرس إضافة إلى أن عدم قدرة المعلم على القيادة تشكل عائقاً كبيراً أمام طريقة المناقشة التي تحتاج إلى تنظيم جيد وتوزيع للأدوار وإشراك جميع التلاميذ دون استثناء أي فيهم كما أن طريقة المناقشة يمكن أن تدفع بعض التلاميذ لطرح بعض الأفكار المستهجنة والمرفوضة أو قد تكون خارج موضوع المناقشة مما يتسبب في إحراج المعلم ومحاولة إصلاح الوضع بطريقة لبقة.

ثالثاً: الطريقة الاستنباطية (الاستقراء والاستنتاج)

يتطلب استخدام هذه الطريقة من المعلم أن يعرض أمام التلاميذ جميع الحقائق حتى يتمكن أن يستقريء فيها العلاقة العامة أو القانون. والطريقة الاستنباطية هي طريقة فكرية منطقية ذلك لأنها تقوم على التوصل للمعلومات واستنتاجها من الوقائع والأدلة والاستنباط على نوعين هما:

أ- الاستقراء:

يقصد به تتبع الأمثلة وتفحصها للتعرف على وجوه الشبه والاختلاف ومن ثم التوصل لتحديد القاعدة الكلية أو القانون أو التعريف. فمعلم الرياضيات مثلاً يقوم بعرض عدة أشكال للمثلث لمقارنتها مع بعضها وتعيين كل شكل وذلك للوصول إلى تعريف للمثلث حاد الزاوية .

ب- الاستنتاج:

وهو يتكون من ثلاثة عناصر هي: المقدمة الكبرى وتتضمن قاعدة كلية، والمقدمة الصغرى وتتضمن حالة فردية من حالات القاعدة الكلية، ثم النتيجة ويقصد بها التوصل لانطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية. (ابو صالح، 1991) والطريقة الاستنباطية تعني الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية فعلى سبيل المثال لو تعرض على التلميذ مجموعة من المعادن المختلفة ويطلب منه تعريضها للحرارة الشديدة، سيجد أن كلا منها سيتمدد بالحرارة، وعليه فهو سيستخلص من هذه التجربة قانوناً عاماً سيبقى راسخاً في ذهنه وهو أن المعادن كلها تتمدد بالحرارة. لذلك نجد في هذه الطريقة اهتمام في إجراء التجارب وعرض الأمثلة ثم التوصل إلى قانون عام. (عبد العزيز وعبد المجيد، 1982)

ويعد التعلم بالاستقراء أحد أنجح الطرق التدريسية لأنه يتيح الفرصة للمتعلم بتنفيذ مجموعة من الأنشطة العملية التجريبية، وتنمية مهاراته العلمية والعملية وإيجاد العلاقة بين الملاحظة والتجربة التي تنمي بداخله الاستعداد الذاتي للتعلم، وتنمية قدراته العقلية من خلال شعوره بالمشكلة وتحديدها والمساهمة في وضع الفروض التي تساهم في حلها . (شبر وآخرون، 2006) كما أن هذه الطريقة تساعد على تنمية الإبداع والابتكار وتزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم حيث توفر له التشويق والإثارة وتساعده على اكتشاف الحقائق بنفسه .

رابعاً : الطريقة القياسية

تقوم هذه الطريقة على إعطاء التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتحقق صحتها، وهي طريقة قديمة وشائعة استخدمت في كتب النحو العربي والأوروبي القديمة **(عبد العزيز وعبد المجيد، 1982)** وباستخدام هذه الطريقة يبدأ المعلم بطرح تعريف للشيء المراد تدريس موضوعه ثم يقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التي ينطبق عليها ذلك التعريف وتمتاز هذه الطريقة بسهولتها إذ أنها لا تحتاج إلى بذل مجهود عقلي كبير وتصلح للاستعمال في المحاضرات إلا أنها لا تصلح لأن تستخدم في المرحلة الابتدائية لقصور تفكير الأطفال في الناحية القياسية. والقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص بينما نجد في الطريقة الاستقرائية أن الانتقال يتم من الخاص إلى العام، والفرق بين الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية هي أن الاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات بينما نجد أن الطريقة القياسية هي طريقة حفظ المعلومات وترتيبها. وكمثال على الطريقة القياسية نذكر ما يلي:

المقدمتان: النيل هو أطول الأنهار في افريقيا

أطول نهر يجري في مصر والسودان

النيل يجري في مصر والسودان

نلاحظ هنا أن هناك ثلاثة حدود وهي النيل (ويسمى بالحد الأصغر) وأطول نهر في أفريقيا (ويسمى بالحد الأوسط) و يجري في مصر والسودان (ويسمى بالحد الأكبر) فالحد الأصغر هو موضوع النتيجة، والحد الأكبر هو محمول النتيجة، والحد الأوسط هو الذي يظهر في كل من المقدمتين ولا يظهر في النتيجة. والمقدمة التي يظهر فيها الحد الأصغر تسمى بالمقدمة الصغرى. وهكذا نجد أن الأسس العامة والقوانين تقدم للتلاميذ جاهزة لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الأسس والقوانين العامة. **(آل ياسين، 1975)**

خامسا : الطريقة الجمعية

تجمع هذه الطريقة بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية وهذا ما هو متبع في كثير من المدارس حيث يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ بطرح أمثلة عديدة مناسبة لعقول التلاميذ وتجاربهم، ثم يوضح ما فيها من ميزات، ويتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمساعدة المعلم إلى قاعدة كلية، ثم يعود بهذه القاعدة ويطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى.

أسئلة للتقويم

س1 لماذا اطلق على طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية)؟

س2 تسير طريقة المحاضرة عادة وفق خطوات منتظمة، وضح هذه الخطوات مرتبة بالتسلسل.

س3 كيف لك ان تجعل محاضرتك فاعلة ومؤثرة؟.

س4 ضع إيجابيات وسلبيات المحاضرة في كفتي ميزانك، واطلق حكمك حول اي من الكفتين ترجح ولماذا؟

س5 ما الفرق بين طريقتي المحاضرة والمناقشة؟ وايهما تحقق التفاعل الجيد بين المعلم والتلاميذ؟ ولماذا؟

س6 وضح دور المعلم في إدارة طريقة المناقشة، وادعم ذلك بمقترحاتك الشخصية لرفع كفاءة طريقة المناقشة.

س7 ماذا يقصد بالطريقة الاستنباطية في التدريس ؟ وما هي العلاقة بين الاستقراء والاستنتاج؟

س8 هناك طريقة للتدريس يطلق عليها - الطريقة الجمعية - كيف تتم هذه الطريقة؟

مراجع الفصل الثاني

1- أبو صالح، محي الدين أحمد (1991). أساسيات في طرق التدريس، ط 5، الرياض : دار الهدى للنشر والتوزيع .

2- آل ياسين، محمد حسين (1975). المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، بيروت : دار العلم .

3- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم (2008). دليل المعلم المملكة العربية السعودية، القصيم : الإدارة العامة للتربية والتعليم .

4- الشرهان، جمال بن عبد العزيز (2003). المرشد في طريق التدريس، الرياض : جمال بن عبد العزيز .

5- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002) . طرق التدريس العامة، عمان : دار المناهج .

6- شبر، خليل وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2006) . أساسيات التدريس، عمان : دار المناهج .

7- عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز (1982). التربية وطرق التدريس، القاهرة : دار المعارف .

8- عريفج، سامي سلطي (2008). مدخل إلى التربية، عمان: دار الفكر .

9- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). سيكولوجية التدريس، عمان : دار الشروق .

10- لومان، جوزيف (1989). إتقان أساليب التدريس، (حسين عبد الفتاح، مترجم) عمان : مركز الكتب الأردني .

11- محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991). طرائق التدريس العامة في العراق : جامعة الموصل.

12- مطاوع، إبراهيم عصمت وواصف، واصف عزيز (1986). التربية العملية وأسس طرق التدريس، بيروت : دار النهضة العربية.

13- ماتيرو، باربارا وموانجي، أنا وشيلتي، ورث (2002). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي (حسين بعارة وماجد الخطابية، مترجم) عمان: دار الشروق.

14- يوسف، ردينة عثمان ويوسف، حذام عثمان (2005). طرائق التدريس، عمان: دار المناهج .

الفصل الثالث

طرق التدريس (الحديثة)

عناصر الفصل الثالث

- أولاً: طريقة حل المشكلات .
- ثانياً : طريقة المشروع .
- ثالثاً : طريقة الوحدات .
- رابعاً : طريقة التعيينات (دالتن) .
- خامساً : طريقة منتسوري .
- سادساً : طريقة التعليم باللعب .
- مراجع الفصل الثالث .

لقد تطورت طرائق التدريس نتيجة للتطورات الحاصلة في جميع مرافق الحياة، فتعددت طريقتي المحاضرة والمناقشة لتشمل مجموعة من الطرق المختلفة والمتطورة والتي سنوردها في هذا الفصل .

أولاً : طريقة حل المشكلات :

هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصراً على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود. وقد ركز جون ديوي على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ و أوصى بأن يعرض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة. والمشكلة هي موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون عنده حل جاهز. والمشكلة هي تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف. (جابر، 2000) أن طريقة حل المشكلات تتركز على أسلوب الحل وإجراءاته واستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه معلمهم لهم. ويشترط بالمشكلة المطروحة الا تكون تافهة أو تكون بالغة التعقيد، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس، وينبغي أن تكون مستوحاة من حياة التلاميذ وبيئتهم. وتتميز هذه الطريقة بأنها واقعية وتضع التلميذ في موقف إيجابي نشيط، وتجعل حل المشكلة أساس التعليم .

ويحلل جون ديوي عناصر التفكير العلمي في حل المشكلة بالاتي :

- الشعور بالمشكلة وتحديدها .
- جمع المعلومات عن المشكلة .
- وضع الفروض المناسبة لحل المشكلة .
- التحقق من الفروض بالتجربة .
- الوصول إلى النتائج أو القوانين .
- تطبيق النتائج .

ويجب على المعلم إرشاد وحث التلاميذ على حل المشكلات بواسطة القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة وأن يساعد التلاميذ على انتقاء المشكلة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات عليهم كل حسب قدراته وميوله، كما يجب عليه تهيئة المواقف التعليمية التي تثير التفكير. ومن الضروري أن يصاحب هذه الطريقة تقويم مستمر وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف ومدى اكتساب التلاميذ للمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الايجابية. (شبر واخرون، 2006) وتعد طريقة حل المشكلات في التدريس مفيدة في تعزيز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ وتساعد على توظيف المنهج اجتماعياً لأن هذه الطريقة تساعد التلاميذ في مواجهة وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم وذلك من خلال ربط العلم بالعمل وتكامل الفكر مع الواقع، كما أن هذه الطريقة تعين المعلم في تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلات مثيرة لانتباه التلاميذ وشدهم للدرس. (يوسف ويوسف، 2005)

مزايا طريقة حل المشكلات

هناك العديد من الفوائد والايجابيات لطريقة حل المشكلات أبرزها ما يلي :

1- اعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الايجابي في البحث عن حل للمشكلة .

2- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية .

3- تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل .

4- هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية .

5- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.

6- تحقق أهدافاً تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة. (محمد واخرون، 1991) .

7- تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتنمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ (شبر واخرون، 2006) .

8- طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.

9- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات. (يوسف ويوسف، 2005) .

بالإضافة إلى ما ذكر من ايجابيات، فإن طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال كالحديث والإنصات والحوار البناء، كما أنها تنمي لديهم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة .

سلبيات طريقة حل المشكلات

هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لطريقة حل المشكلات بناء على السلبيات الموجودة فيها (يوسف ويوسف، 2005) التي أبرزها ما يلي :

1- أن التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية .

2- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة .

3- أن عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ .

4- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية .

5- أنها تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ. (محمد واخرون، 1991) .

6- من سلبيات هذه الطريقة صعوبة تحقيقها وعدم إمكانية توقف المعلم في اختيار المشكلة اختياراً حسناً، أو قد لا يتمكن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التلاميذ .

7- أنها تتطلب وجود المعلم المتدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية. (شبر واخرون، 2006) .

أن طريقة حل المشكلات تحتاج إلى قيادة واعية وتخطيط دقيق ودراية فائقة من المعلم بإدارة الوقت فقد يستغرق حل المشكلة وقتاً طويلاً ولا يحصل التلاميذ على مادة علمية غزيرة، كما أنها قد تتسبب في اهتمام التلاميذ بالشكل السطحي للمشكلة دون جوهرها و قد تكون المشكلة المعروضة على التلاميذ أعلى من مستواهم الفكري وقدراتهم، أو أقل من ذلك مما يسبب لديهم الإحباط .

ثانياً: طريقة المشروع

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عملياً وتحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية. **(شبر واخرون، 2006)**

ويرتبط اسم طريقة المشروع باسم المربي الأمريكي وليام كلباتريك W.Kilpatrik تلميذ المربي الكبير جون ديوي. وتستهدف هذه الطريقة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: تقديم محتوى مشخص حي للتعليم وإتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلاً من التلقين، وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية التي جاءت بها التربية الحديثة وأهم هذه الأسس ما يلي:

- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي .
- مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل .
- مبدأ الحرية، أي أن تنطبق من ميول الطفل واهتماماته .
- اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية .

أن نجاح المشروع يزيد من ثقة التلميذ بنفسه ويدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح، كما أنها تنمي روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ مما يساعد على تكوين شخصياتهم. **(مطاوع وواصف، 1986)** ذلك أن المشروع برأي كلباتريك هو تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، فهو يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال، ويجب أن يكون المشروع صادراً مما يشعر التلميذ والمعلم بالحاجة إليه، ويتطلب المشروع من التلميذ قيامه بأنواع مفيدة من النشاط الذي يتفق مع مادة المنهج المقرر والأهداف التي يرمي إليها، وأن يشعر التلميذ بالرغبة في القيام به. ولكي يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف المرجوة، عليه أن يكون ملماً بالمنهج وأهدافه، وبالقيم التربوية، وأن يعرف ميول تلاميذه وكيف يوجهها، وكيف يولد لديهم ميولاً أخرى، فالمشروع وحدة تعليمية تعتمد على الترتيب المنطقي للمادة الدراسية، وهو واجب يفرضه التلاميذ على أنفسهم عن قناعة لشعورهم بأهميته والقدرة على تحمل المسؤولية في تنفيذه. **(عبد العزيز، 1981)** وطريقة المشروع أما أن تكون فيها المشروعات فردية، وفيها يعمل التلميذ بمفرده، أو جماعية وفيها يعمل التلاميذ معاً أي يشتركون في عمل مشروع واحد .

أنواع المشروعات

قسم كلباتريك المشار إليه في (جامل، 2002) المشروعات إلى أربعة أقسام هي :

1- المشروعات البنائية (الإنشائية)

وهي مشروعات ذات صبغة علمية، وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء مثل (صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصابون، وتربية الحيوانات الأليفة) .

2- المشروعات الترفيهية

وهي مشروعات تطبيقية و ترفيهية حيث يتعلم التلاميذ فيها من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية وزيارات ميدانية تحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعات الإنسان القديم وكيفية تطورها على مر العصور.

3- المشروعات التي تكون في صورة مشكلات

تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التفكير المبدع والمنتج عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل مشروع تربية الدواجن لأجل القضاء على الذباب والحشرات في المدرسة .

4- المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة

تقوم هذه المشروعات على تدريب التلاميذ لاكتساب بعض المهارات مثل مشروع الإسعافات الأولية .

خطوات طريقة المشروع

يبنى المشروع في تطبيقه على خطوات خمسة هي : **(يوسف ويوسف، 2005)**

- **تحديد الهدف:** لا بد أن يحدد هدف المشروع وفق شروط تربوية تحقق الغرض من طريقة المشروع، كأن يشتمل المشروع على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات وميول واتجاهات مرغوب فيها.

- **اختيار المشروع:** يكون اختيار المشروع من مسؤولية التلميذ في حالة كونه فردياً، وتقع مسؤولية اختياره على مجموعة من التلاميذ إذا كان مشروعاً جماعياً. ويكون دور المعلم في مرحلة الاختيار مقتصراً على الإرشاد والتوجيه وذلك لكي لا يختار التلاميذ مشروعاً لا يتناسب مع قدراتهم أو مع الأهداف الموضوعة .
- **التخطيط:** يمثل التخطيط الطريقة النظامية لإدارة وتنفيذ المشروع وذلك من خلال دراسة وتحليل الحلول البديلة والمتاحة، ووضع الخطة ومناقشة تفاصيلها وتحديد أنواع الأنشطة والمواد والمصادر والمهارات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع، ويكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ أما المعلم فدوره هو التوجيه والإرشاد .
- **التنفيذ:** وهي أكثر مراحل المشروع حيوية ونشاطاً، وأقربها إلى تحريك اهتمامات التلاميذ وإشباع ميولهم وحاجاتهم. ويتوجب على المعلم في هذه المرحلة توجيه انتباهه إلى أن التلاميذ يقومون بعملية التنفيذ وفق ما جاء في الخطة ولا يخرجوا عنها، كما أن عليه أن يشجعهم ويمدهم بالمواد والمراجع اللازمة وأن يرد على كل استفساراتهم وتساؤلاتهم .
- **التقويم** : من الواجب أن يراجع التلاميذ عملهم وينظروا إلى إنجازهم نظرة نقدية أي أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها وبين الأهداف الأساسية التي وضعوها، ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه وتقديم بعض المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد والتقويم .

مزايا طريقة المشروع

لطريقة المشروع عدة مزايا نوردها فيما يلي : **(عبد العزيز، 1981) و (جامل، 2002) و (يوسف ويوسف، 2005)**

1- **الاعتماد على النفس:** يحتاج المشروع في تمثيله وتنفيذه الكثير من الجهد والمثابرة والبحث والعمل المتواصل من قبل التلاميذ وهو بذلك يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في تخطيط وتنفيذ المشروع والقضاء على المشكلات التي يواجهونها في ذلك .

2- **اتصال المواد الدراسية مع بعضها:** في هذه الطريقة يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول وحاجات التلاميذ ويدفعهم إلى توظيف المعارف التي حصلوا عليها أثناء دراستهم لتخطيط وتنفيذ المشروع .

3- **تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ:** أن طريقة المشروع تدفع التلاميذ للتفكير الحر والإبداع والبحث والقراءة وجمع وتنظيم المعلومات .

4- **استثارة عنصر التشويق:** أن طريقة المشروع ليست مفروضة على التلاميذ وإنما هي مرتبطة بميول التلاميذ ورغباتهم ولذلك فهي تثير اهتمامهم وتشوقهم للتعلم .

5- **التعليم المصاحب:** تتيح طريقة المشروع العديد من الفرص أمام التلاميذ لاكتساب ميولاً متعددة ومهارات اجتماعية وتوسع مداركهم في قبول أراء الآخرين واحترامها، وتنمي لديهم آداب المناقشة الموضوعية والحوار الدافئ، وتنمي لدى التلاميذ بعض العادات الايجابية كالتعاون والتشاور، وتحمل المسؤولية .

6- **تساعد التلاميذ على التحليل والتفسير** والربط وتوقع الأحداث وصياغة وإجراء المقارنات، كما أنها تكشف عن مواهب التلاميذ .

علاوة على ذلك، فإن طريقة المشروع تساعد المعلم في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر داخل حجرة الدراسة، وتساعد بعض التلاميذ الخجولين والمنطوين في الانخراط بالعمل مع أقرانهم وبناء علاقات اجتماعية جيدة من خلال المشروع .

سلبيات طريقة المشروع

من أبرز سلبيات طريقة المشروع ما يلي : **(المرجع السابق)**

1- **طريقة محفوفة بالمخاطر:** يرى بعض المربين أن طريقة المشروع هي طريقة محفوفة بالمخاطر لأنها تتمادى مع ميول التلاميذ فتدفعهم لإتباع رغباتهم الخاصة، وتمنحهم الحرية بشيء من المبالغة .

2- **افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم والتسلسل:** قد تتكرر الخبرات في بعض المشروعات وكثيراً ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ سطحية وغير منتظمة .

3- **صعوبة تنفيذها:** أن وجود الجدول اليومي للدراسة وتحديد زمن كل درس يجعل تنفيذ طريقة المشروعات أمراً صعباً بسبب عدم وجود الوقت الكافي .

4- **تحتاج هذه الطريقة إلى معلمين مدربين:** تحتاج طريقة المشروع إلى معلمين ماهرين قادرين على قيادتها ومتابعة تنفيذها بجدارة وهذا يستوجب تدريب المعلمين تدريباً عالياً على تلك الطريقة .

5- **تحتاج إلى إمكانات ضخمة:** يحتاج كل مشروع إلى متطلبات كثيرة مثل المراجع والمواد والأدوات والأجهزة والمكان والورش وغيرها مما يجعل أمر تطبيقها متعذراً في معظم المدارس.

هذا ومن الجدير بالذكر أن من مساوئ طريقة المشروعات هو بعثرة المعلومات والخبرات التي يكتسبها التلميذ وعدم ترابطها لتكون وحدة متكاملة ومترابطة، إضافة إلى أن المناهج المدرسية الحالية لا تناسب طريقة المشروع لمحدوديتها وعدم مرونتها .

ثالثاً : طريقة الوحدات

الوحدة هي عبارة عن تنظيم لمفردات المادة العلمية المعنية بشكل أقسام كبيرة ومترابطة وأن كل قسم منها يمثل وحدة ذات كيان ومغزى وهدف قائم بذاته مع وجود صلة لكل وحدة بغيرها من الوحدات. **(يوسف ويوسف، 2005)** وتعد طريقة الوحدات ثورة على التربية التقليدية الجامدة، فهي أحسن الوسائل في تنظيم المنهج باعتبارها تجعل التلميذ يركز على النتائج ذات الهدف الواضح وتساعده على فهم المفردة بشكل واضح ودقيق. ويعرفها **(الريان، 1977)** والمشار إليه في (المرجع السابق) بأنها نقطة ارتكاز تتجمع حولها المعلومات والأفكار المختلفة والتي تمثل مشكلة أو خبرة أو تعميم لظاهرة من ظواهر البيئة أو موقف من مواقف الحياة، وأن اختيار محتوى الوحدات يستند على الكتاب المنهجي والمادة الدراسية مع أخذ اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم بعين الاعتبار. والوحدة تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطات متنوعة مما يؤدي إلى حصولهم على تعليم خاص وإلى المرور في خبرات متعددة ويترتب على ذلك بلوغ مجموعة من الأهداف المرغوب فيها. **(جامل، 2002)** وهناك طريقتين للتدريس بطريقة الوحدات هي : **(يوسف ويوسف، 2005)**

أ- وحدات قائمة على المادة الدراسية

يكون المحور الأساسي لهذه الطريقة هي المادة الدراسية من خلال تقسيمها إلى وحدات كبيرة مستقلة ومرتبطة فيما بينها. ولا يوجد هناك أي تقسيم هرمي لهذه الوحدات أو وجوب الانتقال من البسيط إلى المركب. وما يميز هذه الطريقة سهولة إعدادها للمادة الدراسية وإن المعلم يتحكم في وحدات المادة الدراسية وفقاً لمفرداتها. وتصاغ الوحدة القائمة على المادة الدراسية بصورة مشكلة أو قاعدة عامة أو تعميم أو وحدة استعراضية. **(شبر وآخرون، 2006)**

ب - الوحدة القائمة على الخبرة

تمثل هذه الطريقة مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة التي تركز على مشكلة ما، على سبيل المثال - مشكلة التلاميذ في فهم درس ما - إن دراسة هذا النوع من المشاكل يثير اهتمام التلاميذ ويدفعهم لتحمل المسؤولية التي تتطلبها الوحدة لأنها تشبع حاجاتهم، ويجب أن تهتم الوحدة بالمجموعة كلها من خلال إشراك جميع التلاميذ فيها .

وهناك من أضاف طريقة ثالثة هي (جامل، 2002)

ج - الوحدة ذات المرجع

وهي نوع جديد من أنواع الوحدات، وتمتاز عن النوعين المذكورين بأن كل وحدة من النوعين المذكورين يوضع لها مرجع خاص يسمى (مرجع الوحدة) يوضع فيه أهداف تدريس الوحدة، وأنواع النشاط المناسب والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة. وتعتمد هذه الطريقة على إزالة الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية على اختلاف أنواعها. فالتلميذ يدرس موضوعاً معيناً بصورة متكاملة لا تقسم فيه المعرفة ولقد أثبتت هذه الطريقة نجاحها في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وكذلك الإعدادية. ومن أمثلة هذه الطريقة، وحدة التغذية ووحدة الأصحاب ووحدة روضتي. والوحدة الواحدة تشتمل على عدد كبير من المعلومات التي تتعلق بالعديد من المواد الدراسية. (مطاوع وواصف، 1986)

ويراعى عند التخطيط للوحدة ما يلي: (الحريري، 2002)

- دراسة المفاهيم الواردة في الوحدة التعليمية وتصنيفها إلى مفاهيم أساسية إسبوعية ومفاهيم يومية .
- تصنيف المفاهيم اليومية إلى ثلاثة مستويات ويراعى فيها خصائص النمو لكل مستوى .
- في بعض الأحيان لا يستمر المفهوم الأساسي إسبوعاً كاملاً، بل قد يحتوى الأسبوع الواحد على مفهومين .
- يراعى التدرج في المفاهيم اليومية من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب على نطاق المستوى الواحد أو المستويات الثلاث .
- تربط أنشطة البرنامج اليومي بمفهوم اليوم وبمفهوم الأسبوع قدر الإمكان .
- ضرورة ارتباط نشاط الحلقة ونشاط اللقاء الأخير بمفهوم اليوم .

- مراعاة تناسب مستوى الوسيلة ونوعها لمستوى نمو الأطفال ويراعى أيضاً التدرج من السهولة إلى الصعوبة عند اختيار الوسيلة، وربطها بخصائص النمو .
- أن علم مخطط الوحدة لا يعني بأية حال من الأحوال العزوف عن التحضير والتخطيط لأنشطة البرنامج اليومي .

كيفية بناء الوحدة الدراسية

تبنى الوحدة التعليمية وفق الخطوات التالية : (جامل، 2002)

1- **المقدمة:**

في هذه الخطوة يحدد المعلم قدرات التلاميذ وما يمتلكون من الخبرات والمعارف بالنسبة للمواد الدراسية والمفاهيم التي تشتمل عليها الوحدة وذلك من خلال اختياره لموضوعات شفوية أو طرح أسئلة معينة خاصة بموضوع الوحدة أو إثارة مناقشة حوله، وذلك للتأكد من فهم التلاميذ للفكرة الأساسية لموضوع الوحدة.

2- **العمل والنشاط:**

توزع في هذه المرحلة النشاطات والواجبات الخاصة ببدء العمل في الوحدة ويعمل التلاميذ جميعهم خلال هذه المرحلة على جمع أوجه نشاطات الوحدة باستخدام الكتب والمراجع والوسائل السمعية والبصرية وتتحول حجرة الدراسة خلال هذه المرحلة إلى حجرة بحث وتنقيب، ويختبر المعلم تلاميذه بسلسلة من الاختبارات والاجتماعات والمناقشات الفردية والجماعية من أجل التقويم المستمر للحصول على التغذية الراجعة.

3- **النشاط الختامي للوحدة:**

ينظم التلاميذ في هذه المرحلة ليقدموا المعلومات التي جمعوها في طرق مختلفة لمعلمهم وقد تقدم هذه المعلومات بشكل شفوي أو كتابي، فردي أو جماعي.

مزايا طرق الوحدات

هناك العديد من المزايا لطرق الوحدات أبرزها ما يلي:

1- أنها تساعد على استمرارية العلمية التربوية.

2- تساعد التلاميذ على اكتساب مهارة البحث وجمع المعلومات وتنظيمها.

3- تحقق هدف التكامل في الدراسات المختلفة وتوفر الارتباط بين الموضوعات الدراسية .

4- أنها تعين المعلم على وضع خطة تفصيلية لكل درس وتسمح للتلاميذ بالاستنتاج والتحليل بشكل علمي وموضوعي .

5- تعزز علاقة المعلم بتلاميذه من خلال التفاعل والعمل الجماعي وتدرب التلاميذ على تحمل المسؤولية .

كما أن طريقة الوحدات توفر طرح المعلومات والمعارف والمهارات والنشاطات على التلاميذ بشكل متسلسل ومنظم كما أنها تحررهم من جمود ورتابة المقررات الدراسية وتنمي لديهم مهارة التفكير الإبداعي كما أنها تغرس لدى التلاميذ الثقة بالنفس من خلال تحميلهم مسؤولية البحث والقراءة وجمع المعلومات والمشاركة في عملية التعليم والتعلم .

سلبيات طريقة الوحدات

من أبرز سلبيات طريقة الوحدات :

1- أنها تستغرق الكثير من الوقت لتحقيق الأهداف المنشودة. **(يوسف ويوسف، 2005)** .

2- من الصعب تطبيق نظام طريقة الوحدات في مدارسنا وذلك لعدم توفر الوقت الكافي حيث أن الجدول اليومي للدروس لا يفسح المجال لتطبيق نظام الوحدات الذي يحتاج إلى الكثير من الوقت .

3- هذه الطريقة تحتاج إلى معلمين مدربين وعلى مستوى عال من الكفاءة لبناء وتنفيذ الوحدة مع ضرورة إلمامهم بكل المواد المرتبطة بالوحدة التي يدرسونها. **(جامل، 2002)**

ويمكننا إضافة بعض العيوب مثل عدم توفر الإمكانات المطلوبة في تنفيذ الوحدة مثل المواد والتجهيزات والمكان، كما أن نظام الوحدات يتطلب المرونة في المنهج المدرسي والجدول اليومي وتحديد زمن الدرس وهذا ما لا يمكن تحقيقه في نظامنا المدرسي الحالي .

وفيما يلي نموذجاً لمخطط وحدة تعليمية لليوم الأول فقط من أيام الإسبوع، حيث يفترض أن تتبع نفس الطريقة لبقية أيام الإسبوع مع ضرورة تغيير النشاطات وتنويعها .

نموذج تخطيط وحدة تعليمية خاصة لأطفال رياض الأطفال

نموذج تخطيط وحدة تعليمية وحدة (الأصحاب)

ستوى الأول   الفصل الدراسي :   الشهر من .... إلى ....

وم وع			نشاط الحلقة	الوسائل المستخدمة	الوجبة الغذائية	اللعب في الخارج	العمل الحرفي الأركان	الوسائل المستخدمة	اللقاء الأخير	الوسائل المستخدمة
سان	أيام الأسبوع	السبت	● ترديد بعض	تعتمد على نوع	● شرائح جبن	لعب حر تحاول	ركن المطالعة	● كتب	● التحدث عن	لوحة الإعلان
يق أو			الآيات القرآنية	اللوحة	● شرائح	المعلمة ربطه		وقصص عن	لوحة الإعلان	التي تم عملها
	أيام الوحدة	الأول	القصيرة	الإعلانية التي	بيض وجزر أو	بالمفهوم + لعبة		الأصحاب		مع الأطفال
			المرتبطة	ترغب المعلمة	خيار	منظمة	ركن المنزل	مناسبة	● اختيار اسم	
	مفهوم اليوم	صاحبي	بالوحدة .	عملها مع	● تطلب من			للمستوى	اللوحة	
				الأطفال وعلى	كل اثنين من					
			● استقبال	سبيل المثال :	الأطفال مسك		ركن الفن	● توفر المعلمة	● تعليقات مع	
			الوحدة من		أيادي بعضهم			الأدوات والمواد	الأطفال	
			خلال التعريف	● صورة	قبل الذهاب			التي تشجع		
			بمفهوم	مختلفة	إلى الحمام			الأطفال على	● ترديد	

		الأصحاب. ● عمل لوحة إعلان عن الوحدة بالاشتراك مع الأطفال.	لأصحاب مختلفين بنات / اولاد ● كبار / صغار ● صور الأطفال انفسهم ● خلفية اللوحة / حديقة منزل / مدرسة .. الخ وتثبيت الصور عليها	لغسل الأيادي .			المشاركة بالعمل الجماعي والقيام بأدوار مختلفة . عجين لونين	أنشودة أصدقاء

ستوى الثاني   الفصل الدراسي :   الشهر من .... إلى ....

وم وع			نشاط الحلقة	الوسائل المستخدمة	الوجبة الغذائية	اللعب في الخارج	العمل الحرفي الأركان	الوسائل المستخدمة	اللقاء الأخير	الوسائل المستخدمة
ـــان ـيق أو	أيام الأسبوع أيام الوحدة مفهوم اليوم	السبت الأول صاحبي	● نفس النشاط في المستوى الأول ● ما عدا الآية القرآنية تكون أصعب	يضاف إلى لوحة الإعلان المواد التالية : صور الحيوان وصاحبه الإنسان وحيوان وصاحبه الحيوان	● نفس الوجبة التي أعطيت للمستوى الأول يتوجه الأطفال إلى اللعب بعد الانتهاء من الوجبة بتشكيل قطار الأصحاب	لعب حر بحيث يوزع الأطفال إلى مجموعات في الملعب أصحاب يلعبون بالرمل، أصحاب يلعبون بالدراجات، أصحاب يلعبون	ركن المطالعة ركن المنزل تحويل الركن إلى ورشة سيارات أو مستشفى ركن البناء والهدم الركن الفني عمل جماعي	● صورة الأصحاب قصص وكتب عن الأصحاب متناسبة ومستوى الأطفال . ● توفر المعلمة أدوات ومواد تشجع على تمثيل أدوار مختلفة كغسيل السيارات مستشفى ● تطلب المعلمة من مجموعة الأصحاب ترتيب وإعادة المكعبات	● التحدث عن لوحة الإعلان التي تم عملها في الحلقة ● اختيار اسم اللوحة ● اختيار مكان لتعليقها ● تعليق اللوحة ● ترديد أنشودة عن الأصحاب	لوحة الإعلان التي تم عملها مع الأطفال

المستوى الثالث **الفصل الدراسي :** **الشهر من ....** **إلى ....**

مفهوم الأسبوع			نشاط الحلقة	الوسائل المستخدمة	الوجبة الغذائية	اللعب في الخارج	العمل الحرفي الأركان	الوسائل المستخدمة	اللقاء الأخير	الوسائل المستخدمة
لكل إنسان صديق أو صاحب	أيام الأسبوع أيام الوحدة مفهوم اليوم	السبت الأول صاحبي	*كسابقه ما عدا الآية تكون أكثر صعوبة	يضاف إلى لوحة الإعلان بعض الصور التي توضح كيف يتعاون الأصحاب	● كسابقه يوزع الأطفال إلى مجموعات أصحاب كل مجموعة تقوم بمهمة من مهام الوجبة	لعب حر بحيث يؤكد على مفهوم الأصحاب + لعبة منظمة	ركن المطالعة تجمع المعلمة الكتب والقصص التي تحكي قصص الأصحاب سواء الدينية أو التاريخية وغيرها وترتبها في الركن ● تطلب المعلمة من الأطفال أن يحكي كل منهم لصديقه ما	يضاف إلى لوحة الإعلان بعض الصور التي توضح كيف يتعاون الأص	● كسابقه ● اختيار مكان لتعليق اللوحة وتعليقها مع الأطفال	لوحة الإعلان التي تم عملها مع الأطفال

قراه من كتاب أو قصة في ركن التخطيط .
● يقوم الأطفال بنسخ كلمة صاحب أو صديق على الورق
ركن الاكتشاف
● تضع المعلمة حيوان وصاحبه في قفص مثل عصفورين، سمكتين، حمامتين ..

المستوى الرابع **الفصل الدراسي :** **الشهر من .... إلى ....**

مفهوم الأسبوع			نشاط الحلقة	الوسائل المستخدمة	الوجبة الغذائية	اللعب في الخارج	العمل الحرفي الأركان	الوسائل المستخدمة	اللقاء الأخير	الوسائل المستخدمة
لكل إنسان صديق أو صاحب	أيام الأسبوع أيام الوحدة مفهوم اليوم	السبت الأول لكل إنسان صديق	استقبال الوحدة بقراءة أية قرآنية مرتبطة بالمفهوم + عمل لوحة إعلان الوحدة تعد من قبل المعلمة بمشاركة الأطفال حسب النموذج المختار مثل قطار	لوحة الإعلان الوحدة حسب الخلفية + صور للأطفال أو أكل ترمز لهم	توزع الأطفال إلى مجموعة الأصحاب مثل مجموعة تقوم بأعمال تخدم الآخرين وبالتبادل فيما بينهم تحت إشراف المعلمة مع تذكيرهم بالعادات الصحية	لعب جماعي منظم تختاره المعلمة من الوحدة في المنهج من 69 ص70	الركن الفني عجين بلونين + رسم على حامل ورق ركن المطالعة إضافة صور وكتب عن الأصحاب ركن المنزل تقوم المعلمة بتوفير الأدوات التي تشجع	عجين + قراءة حامل + ورق أبيض كبير + فرش ألوان كتب مصورة + بطاقات مغلفة بالبلاستيك أدوات ومواد مناسبة للمفهوم ألعاب إدراكية	التحدث عن لوحة الإعلان التي تم إعدادها مع الأطفال مع اختيار اسم لها يقترحه الأطفال بأنفسهم + ترديد أنشودة أصدقاء أصدقاء ص78	لوحة الإعلان

		الأصدقاء أو حديقة الأصحاب أو شجرة الأصدقاء .. إلخ		السليمة أثناء وبعد الانتهاء من الوجبة		الأطفال على المشاركة بالعمل الجماعي والقيام بأدوار مختلفة الركن الإدراكي تدخل المعلمة ألعاباً إدراكية مناسبة لمستوى الأطفال وبالتدريج كالتصفيف ــ التسلسل الأحاجي .. إلخ.			

رابعاً : طريقة التعيينات

تهتم هذه الطريقة بمراعاة الاعتبارات السيكولوجية للمتعلمين وبمقدراتهم وباختلاف مستويات ذكائهم كأفراد، فحجرة الدراسة تحتوي على مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات والميول والاتجاهات. وهم وفقاً لهذه الطريقة يتم التوفيق بينهم وتكييف العمل المدرسي لحاجات التلاميذ الاجتماعية والفكرية والنفسية والجسدية، فهذه الطريقة تهيئ الخبرات التي تحرر ميول التلاميذ ودوافعهم، فالفرد كما ترى هذه الطريقة يحتاج إلى الحرية لكي تنمو كل قدراته وتتكون شخصيته، وأن الصفة الاجتماعية لا تتحقق في الفرد إلا عن طريق الحياة التعاونية مع الجماعة، وأن قدرة الفرد على تصريف شؤون حياته تتكون عن طريق تعلمه كيفية تنظيم وقته. ويرجع الفضل في خلق هذه الطريقة إلى الآنسة هيلين باركهرست Helen Parkh-rust والتي سميت هذه الطريقة بطريقة دالتن نسبة إلى البلدة التي أنشأت فيها الآنسة باركهرست مدرستها وهذه الولاية تابعة إلى ولاية ماساتشوست الامريكية. والأسس التي تستند إليها هذه الطريقة في التربية هي : الحرية والتعاون وتحمل المسؤولية **(عبد العزيز، 1981)** ولقد حاولت هيلي باركهرست في هذه الطريقة أن تحمل التلميذ مسؤولية تقدمه في التعلم فقامت بتقسيم مواد التدريس الأساسية إلى عدة تعيينات يشتمل كل تعيين إضافة إلى محتوى المادة الدراسية وأهدافها توجيهات للتلميذ تعينه على تناول محتوى التعيين وشرحا للمصطلحات الواردة فيه وأسئلة للتقويم، كما يشتمل على صور ورسومات وجداول وخرائط يستخدمها التلميذ للاستفادة منها. ولقد كانت المدرسة تتعاقد مع التلاميذ كل حسب قدراته وظروفه على التعيينات التي يقررون دراستها في مدة محددة، وبناء على ذلك سمى البعض هذه الطريقة بطريقة (العقود) وبعد انتهاء المدة المحددة يقدم التلميذ امتحانات في التعيينات يسمح له بعد اجتيازها بنجاح في التعامل مع غيرها. والتلميذ في هذه الطريقة لا يخضع للنظام المدرسي التقليدي، فهو يقوم بالدراسة معتمداً على نفسه ولا يرجع للمعلم إلا حينما يواجه صعوبة فيراجعه لأجل التوجيه والإرشاد، والمعلم في هذه الطريقة لا يتنقل بين الصفوف لمتابعة المتعلم ولا يفرض سلطته على المتعلمين الذين يسعون بأنفسهم في طلب المعلم عند الحاجة ومراجعته في المكان الخاص به. **(عريفج، 2008)** ووفقاً لهذه الطريقة فإن المقرر الدراسي يقسم إلى أقسام بعدد شهور السنة الدراسية كواجبات أو تعيينات شهرية لجميع المواد الدراسية، وتحدد فيها الأنشطة المطلوبة ويتولى التلميذ دراستها وعمل الأنشطة المصاحبة وتوزع

التعيينات على التلاميذ عادة في بداية الشهر الأول من العام الدراسي. ولقد ألغت هذه الطريقة نظام الصفوف بشكلها التقليدي وأحلت مكانها ما يدعى بالمعامل وزود كل معمل بالأجهزة والمراجع والوسائل التعليمية المختلفة، كما أنها استغنت عن الجدول الدراسي بصورته التقليدية، فالتلميذ يبدأ بدراسة التعيين الذي تعهد بدراسته مستغرقاً من الوقت ما يراه مناسباً وفقاً لقدراته وسرعته. وتفرق هذه الطريقة بين المواد الأساسية كالتاريخ والجغرافيا والعلوم واللغة وبين المواد الإضافية كالموسيقى والفنون والتربية البدنية، فنظرية التعيينات تطبق فقط على دراسة المواد الأساسية، أما المواد الإضافية فتدرس بطريقة جماعية لا تتبع فيها التعيينات. (شبر واخرون، 2006) والتلاميذ وفق هذه الطريقة يتركون أحراراً في انجاز أعمالهم دون أن يزعجهم صوت جرس المدرسة أو تحديد زمن الدرس، فهي تحدد للتلاميذ القدر المعين من المواد الدراسية التي يمكن دراستها في مدة معينة ثم تتركهم أحراراً، وفي نهاية المدة المقررة يكون كل تلميذ على أهبة الاستعداد لإثبات جدارته وقدرته فيما درسه، والتلميذ حر في متابعة دراسة أي مادة من المواد، فقد يركز اهتمامه على مقرر أو اثنين كما يراه مناسباً وهنا يتوجب على المعلم عدم التدريس وإنما التوجيه والإرشاد فقط وشرح تفاصيل بعض التعيينات، وتزويد التلاميذ بطرق استخدام الأجهزة الدراسية وقد يقوم إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وعلاقتها بالمبدأ العام في مادة الدراسة. ولقد لوحظ من خلال استخدام هذه الطريقة من قبل التلاميذ بأن بعض التلاميذ كانوا يفضلون البدء بأصعب المواد الدراسية وأكثرها كراهية إلى نفوسهم. (عبد العزيز، 1981) والتلميذ وفقاً لهذه الطريقة يصرف الخمس عشرة دقيقة الأولى من اليوم الدراسي في حجرة الدراسة العامة والخاصة بالمجموعة التي ينتمي إليها، وفي أثناء هذه الدقائق يقوم كل تلميذ برسم خطته لذلك اليوم تحت إشراف معلمه، وعليه أن يرجع يومياً إلى لوحة الإعلانات الموجودة في المدرسة لمعرفة أوقات الاجتماعات التي يجب عليه حضورها. وبعد ذلك يتمكن التلميذ من متابعة فترة العمل الحر في الصباح والعمل وفق خطته التي رسمها لنفسه. وبعد انتهاء الفترة الصباحية يخصص التلاميذ بإشراف معلمهم لأي عمل يختارونه كوضع خطة لمشروع جماعي أو سماع درس في موضوع خاص. وفي فترة ما بعد الظهر يمارس التلاميذ أوجه النشاط المختلفة في الموسيقى أو الرياضة البدنية أو الأعمال اليدوية .

مزايا طريقة التعيينات (دالتن)

إن من أبرز مزايا هذه الطريقة ما يلي :

1- تعطي ضعاف التلاميذ فرصة للتقدم السريع المناسب لقدراتهم .

2- أنها تمكن الأذكياء من التلاميذ من التقدم بالسرعة التي تتناسب مع قدراتهم، وهي بذلك تحقق العدالة بين التلاميذ. فهذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتمنحهم الحرية الكافية للتعلم الذاتي مع خلق أجواء اجتماعية في المواد الدراسية كمواد الفن والموسيقى والتربية الرياضية .

3- هذه الطريقة تجعل التلميذ في نشاط دائم وسعي مستمر للتعلم، كما تدفعه لتنظيم وقته واستغلاله بالشكل الأمثل. (عريفج، 2008).

4- تساعد هذه الطريقة في القضاء على سوء التقدير الناتج من افتراض المعلم أن تلاميذه قد قطعوا شوطاً من المقرر في الوقت الذي لم يستوعبوا إلا جزء منه .

5- أن طريقة دالتن قد أحدثت تغييراً كبيراً في العلاقة بين المعلم والتلميذ فهي طريقة تحقق الاتصال الشخصي بين التلميذ والمعلم وتجعل التدريس فردياً مجدياً بدلاً من توزيع مجهود المعلم على تلاميذ الصف كله بصورة عامة .

6- توفر هذه الطريقة الفرصة للتلميذ الذي انقطع عن الدراسة لسبب أو لآخر ليتابع دراسته من حيث انتهى هو لا من حيث انتهى زملاؤه. (عبد العزيز، 1981).

7- يتعلم التلميذ من خلال هذه الطريقة الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والوفاء بالالتزام واحترام العمل والنظام، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بتعلمه .

سلبيات طريقة دالتن

من ابرز سلبيات طريقة دالتن ما يلي :

1- تقوم طريقة دالتن على المنافسة وموازنة التلاميذ بعضهم ببعض وهذا الأمر له خطورته على التلاميذ .

2- أنها تشجع الكسالى من التلاميذ الذين لا يميلون إلى العمل إلى زيادة كسلهم .

3- أنها بحاجة إلى معلم متدرب ومتمرس وملم بجميع المقررات الدراسية ومثل هذا المعلم ليس من اليسير إعداده. (المرجع السابق) .

4- طريقة دالتن تركز على استظهار المواد الدراسية دون مراعاة الاهتمام في تطبيقها في الحياة العملية .

5- أنها تتطلب إمكانات ضخمة من حيث نوع المباني والتجهيزات والمراجع والأدوات، وهذه الطريقة تنصب على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الاجتماعية والوجدانية والجمالية والجسمية في التلميذ .

6- تبالغ في أهمية الامتحانات التي تلاحق التلاميذ في كل شهر. **(جامل، 2002)** ويرى بعض التربويين أنه من المجدي أن يركز التعيين على مشكلات من الحياة بدلاً من التركيز على المادة الدراسية. **(عريفج، 2008)**

ويمكننا إضافة إلى ما سبق ذكره من العيوب أن هذه الطريقة من الصعب جداً تنفيذها وفقاً للمناهج الدراسية الحالية والتي تحد من حرية المعلم في الاختيار واللجوء إلى المرونة في اختيار الطريقة المناسبة، كما أن كليات المعلمين لا تركز على هذا الجانب في إعدادها للمعلمين.

وفيما يلي نموذجاً تطبيقياً لطريقة التعيينات (دالتن) (شبر وآخرون، 2006 : 179)

1- اليمن دولة عربية تعتمد على المعادن في اقتصادها ، ما هي، ما هي أهم المعادن مع أهم الصناعات اليمنية القائمة على أساسه .

2- رسم خريطة طبيعية لليمن مع بيان أهم المدن الرئيسية، والمواني وخطوط المواصلات عليها .

3- بماذا تشتهر المدن التالية : ميناء عدن، الحديدة، حضرموت .

4- العمال التحريرية :

- **اكتب مقالاً صغيراً لا يتعدى صفحة واحدة عن تاريخ اكتشاف البترول في اليمن . وأهم حقوله مبيناً عائدات اليمن منه في السنوات الاخيرة**
- **اكتب مقالاً يتكون من صفحتين على الاكثر حول أثر البترول في التطورات الحضارية للمجتمع اليمني .**
- **صف سطح اليمن بما لا يزيد عن عشر أسطر .**

5- موضوع الاستذكار :

- **أهم المدن اليمنية .**

- أهم الصادرات التي يعتمد عليها اقتصاد اليمن .
- الدول المحيطة باليمن .
- نوع النظام السياسي في اليمن .
- عدد السكان وتركيبهم البشري في اليمن .

6- اجتماع الفصل :

سيجتمع الصف في العاشرة من صباح يوم السبت (مثلاً) كما هي العادة لمناقشة وتوضيح بعض المعلومات والحقائق الجغرافية الخاصة باليمن اذا كان لديك صوراً او مجلات او اي مصدر من المعلومات يتعلق باليمن يرجى إحضارها .

خامساً : طريقة منتسوري

ولدت المربية الايطالية ماريا منتسوري Maria Montessori عام 1870 في مدينة شيرفال Shiravalle قرب روما، وهي أول ايطالية حصلت على شهادة الطب وقد أتيح لها الاطلاع على دراسة بعض الأطباء حول الأطفال غير الأسوياء. وفي عام 1897 حاولت تطبيق هذه المبادئ إذ كلفت بإدارة قسم الأطفال ضعاف العقول في مستوصف روما النفسي، بعدها عينت مديرة مدرسة حكومية تعني بإعداد معلمي ضعاف العقول تتبع لها مؤسسة مدرسية للأطفال غير الأسوياء ولقد حققت ماريا منتسوري نجاحاً باهراً في هذا المجال مما جعلها تطبق نفس طريقتها على الأطفال العاديين. **(عبد الدائم، 1998)** ولقد شجع نجاح منتسوري على افتتاح ما سمي ببيوت الأطفال وهي أشبه برياض الأطفال، لكنها رياض حقيقية من حيث مواصفاتها، ونوع المربيات اللاتي يشرفن على تدريب الأطفال وتعليمهم فيها، والنظام الذي يفرض في إعداد المربيات والشروط التي يعملن في إطارها. فهي تريد للطفل أن يعيش في الروضة كفرد له حريته المرتبطة بالنظام المشتق من أهداف الروضة، فالطفل هو الذي يقوم بتصحيح أخطائه بنفسه، ولا يتعدى دور المربية توفير المعدات والأدوات التي يحتاجها الطفل للعمل واللعب، وهي أدوات حقيقية من البيئة وليست مصطنعة. **(عريفج، 2008)** واهتمت منسوري بثلاثة أمور هي : صحة الأطفال، والتربية الخلقية، والنشاط الجسماني. وكانت بيوت الأطفال تقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة. والفكرة التي أوحت إلى منتسوري بطريقتها هي أن

الطفل عبارة عن جسم ينمو ونفس تتكون، وهاتان الخاصيتان ترجعان إلى شيء واحد هو الحياة نفسها. وبما أن طريقة منتسوري تهدف أساساً إلى تربية ذوي النقص العقلي، فإن القانون الأول لهذه الطريقة يقول : أن مخاطبة عقلية مثل هذا الطفل يجب أن تكون في مستوى أقل مما لو طبق هذا على طفل سوي، ولذلك فإنه يجب استخدام حواس الطفل أكثر من عقله، ولذلك فإن تدريب الحواس عند منتسوري يحتل المقام الأول، وترى منتسوري أن حاسة اللمس هي أهم الحواس وهي من الحواس التي تلاقي تطوراً كبيراً في السنوات الأولى من حياة الطفل. وأن حاسة اللمس تسيطر على بقية الحواس مما جعل منتسوري توجه جل اهتمامها بهذه الحاسة لدرجة أن بعض مؤرخي التربية أطلقوا على طريقتها تسمية (التعليم باللمس) وتصر منتسوري على مراعاة التطور العقلي للطفل ومراعاة ميوله، كما أنها تؤكد على عدم إرغام الطفل ليقوم بعمل ما، بل انتظار الدلائل التي تثبت أن الحاجة إلى هذا العمل قد أصبحت ماسة. كما أنها لا تقر العمل حسب جدول دراسي موافق عليه من السلطات، بل ترك الطفل في الفترات التي يجد فيها نفسه ميالاً لإشباع ميوله وأن ينتقي هو العمل الذي يريده. ومنتسوري لا تقر مبدأ معاقبة الطفل أو منحه جوائز مادية لتفوقه لأن ذلك برأيها يقود إلى تدهور النفس البشرية. (عبد العزيز، 1981) وتنطلق طريقة منتسوري في التعليم من المنطلقات الآتية : (عريفج، 2008)

- توجد لدى جميع الأطفال غريزة حب الاستطلاع، ولذلك فإنهم يقبلون على اللعب بالأشياء المتاحة في البيئة وهذا يعلمهم أكثر .
- توفير بيئة غنية بمثيراتها مما يولد لدى الأطفال تنوعاً في استجاباتهم وينشطون في معالجتهم للأمور، ونجاح الطفل في قيامه بعمل ما يساعد على تعزيزه مما يشكل لديه دافعاً جديداً للاستطلاع والعمل .
- يساعد اندماج الأطفال مع بعضهم أثناء النشاط على التعلم والتقدم فيه .
- يختلف الأطفال عن بعضهم في القدرات والميول والاستعدادات، فيبدو كل واحد منهم وكأن له عالمه الخاص، فإذا تركت لهم الحرية فإنهم سيعملون على اكتشاف العلاقات بينهم وبين غيرهم من الأشخاص والأشياء بأنفسهم .
- إن دوافع الطفل للعمل إنما تنطلق من حبه للقيام بنشاط معين وقد يجد متعة في تكرار ذلك لاعمل دون التطلع إلى بلوغ نهاية ذلك العمل كما يفكر الكبار .
- يختلف الأطفال في مدرسة منتسوري في ممارسة نشاطاتهم في أن واحد، فمنهم من يلعب بالرمل وأخر يستمتع في بناء بيت من المكعبات وهناك من يراقب ألوان المكعبات

المتناثرة أمامه، فإنه مع اختلاف الأنشطة التي يقومون بها في وقت واحد، فإنهم يتعلمون من الأعمال التي يقومون بها .

- يتعلم الطفل عادة وفقاً لمستوى نموه الفردي واستعداداته، ولذلك فإنه توجد اختلافات في سرعة التعلم وحجم الخبرات المكتسبة لدى الأطفال بغض النظر عن أعمارهم الزمنية .
- إن اليوم المدرسي حسب طريقة منتسوري هو يوم مفتوح وليس هناك وقت مخصص لكل نشاط، بأن يترك الأمر لما يشد الطفل من نشاطات، وفي النهاية فهي نشاطات متكاملة حركية ولغوية وحسية، تقود إلى النمو العقلي المعرفي والاجتماعي لدى الطفل.
- تراقب المربية نشاط الطفل وتحتفظ بسجل تراكمي حول تقدمه ولا تجبره على عمل نشاط معين، بل يترك له ليختار النشاط الذي يرغب فيه. ويكتفي بإثراء بيئته على اعتبار أن ذلك سيحفزه على اختيار النشاطات المتوقع منه القيام بها، كما أن وجوده مع الآخرين يحفزه على القيام بالنشاطات التي يتهيأ لممارستها.
- إن النشاطات التي يقوم بها الطفل تمثل امتداد لبعضها، فمهارات العمل هي امتداد للعب، والقراءة هي امتداد للمحادثة الشفوية، والكتابة هي امتداد للقراءة وهكذا.

وترى منتسوري أنه من العبث كبت حرية الطفل وتقييد حركته باسم النظام، فهي ترفض فكرة الجلسة التقليدية في حجرات الدراسة وتزويدها بكراسي مثبتة، بل تستعيض عن تلك الكراسي بأخرى متحركة ومجهزة بطريقة تضمن عدم إحداث ضوضاء كبيرة عند تحريكها، وهذه الطريقة في تزويد مكان الدراسة بكراسي متحركة تمنح الأطفال جزء من الحرية وتكسبهم مهارة في وضع الأشياء في أماكنها. وأعدت منتسوري أجهزة خاصة لتدريب الحواس وهذه الأجهزة أشبه بالأجهزة المستعملة حالياً في معالم علم النفس. فلإدراك الحجم تستخدم اسطوانات خشبية مختلفة الأطوال والأقطار، ولإدراك الأشكال تستخدم أشكال هندسية مختلفة مصنوعة من الخشب أو مرسومة على ورق. ولإدراك اللمس تستعمل مسطحات على درجات متفاوتة من النعومة والخشونة وهكذا. وتقسم منتسوري الدرس إلى ثلاث خطوات هي: (عبد العزيز، 1981)

1- ربط المدرك الحسي باسم الشيء فإذا عرض على الطفل لونين مختلفين يقرن هذان اللونان بشيء محسوس يمثل كل لون .
2- معرفة الشيء إذا ما ذكر له اسمه فإذا سألت المعلمة الطفل لأن يعطيها قلماً أحمر اللون، يفترض أنه سيعرفه .

3- استرجاع الاسم الخاص بالشيء، فإذا سئل الطفل عن قلم أحمر اللون بالقول ما هذا ؟ فإنه سيجيب هذا أحمر .

وتشجع منتسوري تدريب حاسة اللمس وحواس العضلات إلى جانب حاسة البصر، فالطفل يدرب على أن يمرر سبابته حول محيط قطعة ما عدة مرات ليستطيع تمييز الأشياء عن طريق حاسة اللمس وتساعده هذه الطريقة على معرفة الأشكال المختلفة كالدوائر والمربعات وغيرها من الأشكال. وترى منتسوري أهمية تعليم الكتابة قبل القراءة لأنها ترى أن المقدرة على الكتابة سهلة جداً لدى الأطفال بينما تحتاج القراءة إلى الكثير من التعليمات إضافة إلى التقدم العقلي لأنها أي القراءة عمل عقلي صرف، بينما في الكتابة يترجم الطفل الأصوات إلى علاقات مادية ويؤدي عدة حركات عضلية. وتعليم الحروف لدى منتسوري يشبه تعليم الأشكال فمثلما يتعلم الأطفال تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولاً، ثم عن طريق النظر، فإنهم يتمكنون من تعلم الحروف التي تصنع من خشب أو من ورق مقوى فيلمس الأطفال هذه الحروف ثم يتعلمون أسماءها تباعاً. وتؤكد منتسوري على أهمية عنصر الفهم في القراءة ويعطى الطفل لدى تعليم القراءة بطاقة كتب عليها اسم الشيء ويطلب منه ترجمة العلامات المكتوبة إلى أصوات .

مزايا طريقة منتسوري

تتميز طريقة منتسوري بميزات عديدة أهمها :

1- منح الحرية للطفل والاعتراف بإنسانيته وقدراته، فهي حرية موجهة تساعد على نمو الجسم والعقل .

2- من محاسن طريقة منتسوري هي عدم تقيد المدارس بالنظام التقليدي وتقييد حرية المعلم بجدول محدد بزمن معين وبنشاطات محددة .

3- طريقة منتسوري مهدت للأطفال السبل لإظهار فرديتهم وذاتيتهم، وألغت طريقة الجلوس في حجرات الدراسة بشكلها التقليدي وإجبار التلاميذ للجلوس على كراسي مثبتة، بل استعاضت عن ذلك بكراسي خفيفة متحركة يتمكن الأطفال من حملها من مكان لآخر بسهولة ويسر .

4- أن التعليم فيها ذاتياً يتم وفق رغبة الطفل وميوله كما أن تأثير البيئة كبير على نمو الطفل وتعلمه إضافة إلى أنها تهتم بتنمية المواهب والاستعدادات لدى الطفل. (المسعد وآخرون، 2004) .

5- طريقة منتسوري تدرب الطفل على الاعتماد على نفسه ما أمكن ذلك .

6- الإهتمام بتربية الحواس التي تعتبر نوافذ المعرفة والطريق إلى العقل والاستنتاج .

7- هذه الطريقة تساعد الأطفال على التعاون والتفاعل الاجتماعي وتدربهم على الربط بين الأشياء ومسمياتها من خلال الألعاب التي يمارسونها .

سلبيات طريقة منتسوري

من أبرز سلبيات طريقة منتسوري هي:

1- أن الأجهزة والمواد التي استخدمتها في تدريب الحواس جافة ومملة مما يبعث على السأم في نفوس الأطفال .

2- هذه الطريقة أهملت الناحية الخيالية في تربية الطفل والتذوق الأدبي واهتمت منتسوري بدراسة الإحساسات أكثر من اهتمامها بالذكاء الحركي الحسي الكامل (عبد الدائم، 1998).

وأن طريقة منتسوري تحتاج إلى معلمين متدربين بشكل جيد إضافة إلى إلمامهم التام بعلم النفس كي يتمكنوا من معرفة نفسية كل طفل والعمل على إشباع حاجاته .

سادساً : طريقة لعب الأدوار

اللعب هو تعبير عن الطاقة الزائدة ويسهم في التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي نمو الشخصية والصحة النفسية والنمو الانفعالي المعرفي وللأطفال. والأطفال أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب أكثر من الكلام. (عبد الباقي، 1989) واللعب هو نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق المتعة والتسلية .

وإسلوب التعليم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في إكساب الأطفال المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع مداركهم العلمية. (شبر وآخرون، 2006) وعندما يمارس الطفل لعبه

فإن تدخل المعلم ليس له جدوى إلا إذا كان يلعب بشكل جامد وبتكرار غير عادي، عندها يمكن للمعلم من أن يتدخل بالقدر الذي يسمح فقط بتسهيل أنشطة اللعب. وعندما يواجه الطفل صعوبة كبيرة في التحكم في لعبه فإن ذلك يتطلب من المعلم أو المعلمة أن يقدم توجيهاً أكثر توجيهاً كالتعبيرات التوجيهية أو التدخل المادي، وفيما يلي أمثلة لما يمكن أن يفعله المعلم أو المعلمة في كل نوع من أنشطة اللعب. **(عبد الباقي، 1989 : 26 – 28)**

المراقبة بالنظر	تعبيرات غير توجيهية	أسئلة	تعبيرات توجيهية	تداخل مادي
نظرات مشجعة للطفل مع استعداد للتدخل إذا لزم الأمر	1- يعبر الكبار عما يفعله الطفل كما تعكس المرآة الصور. كقولهم "أنت تمشي وذراعاك مفتوحان لتحقيق التوازن" "أنت تحب أن تمشي إلى النهاية وتعود ثانية ". 2- يساعد الكبار في تكوين المفاهيم بألفاظ وصفية مثل: سريع، بطيء، طويل، قصير، فوق، تحت.	طرح أسئلة تضع الطفل أمام تحدي اكتشاف أفكار جديدة ومهارات جديدة (أمثلة : كم طريقة يمكنك بها أن تركب الأرجوحة ؟ ما الذي يمكنك حمله على الأرجوحة ؟)	يساعد الكبار الطفل الذي يواجه بعض الصعوبة في مهمة ما بإعطائه تعليمات توجيهية. (مثال: (ضع قدمك هنا ويدك هنا))عليك أن تنتظر حتى ينتهي أخوك) .	يقوم الكبار بتحريك جسم الطفل وعمل نموذج للحركة (أمثلة مساعدة الطفل غير القادر على المشي إلى الخلف على ذراع الأرجوحة في الوقت الذي يقوم فيه طفل آخر بتمثيل الحركة)
يدخل الكبار مقترحاً جديداً لتشجيع مزيد من اللعب أو يفترض أن له دور في اللعب (مثلا: عليك أن تمسك الهاتف وتطلب الطبيب)	يساعد الكبار الأطفال في اختيار وبدأ وتطوير لعبهم وذلك بتوزيع الأدوار مباشرة (أنت الأم، وأنت الطبيب) أو يصف تطور جديد في اللعب (مثلا : الآن	يستخدم الكبار أسئلة لتشجيع الأطفال على اللعب ولتطوير الخيال (مثلا : والآن أعدت المائدة فما هي الخطوة التالية؟)	يساعد الكبار الأطفال في اختيار وبدأ وتطوير لعبهم وذلك بتوزيع الأدوار مباشرة (أنت الأم، وأنت الطبيب) أو يصف تطور جديد في اللعب (مثلا : الآن	يدخل الكبار مقترحاً جديداً لتشجيع مزيد من اللعب أو يفترض أن له دور في اللعب (مثلا: عليك أن تمسك الهاتف وتطلب الطبيب)

	قد تم إعداد المائدة، يدق الجرس ويكون ساعي البريد حاملاً خطاباً خاصاً)		قد تم إعداد المائدة، يدق الجرس ويكون ساعي البريد حاملاً خطاباً خاصاً)	
يوفر الكبار المواد ويراقبون الطفل وينظرون في تشجيع ليستخدم المواد بحرية وبطرق مبدعة.	1- على الكبار ان يشجعوا جهود الطفل في استخدام الإعلام الفني كقولهم)أنت تعمل بجد) 2- على الكبار ان يعكسوا كالمرآة ما يلاحظونه في لعب الطفل التشكيلي من مفاهيم (امثلة: انت تستخدم الأزرق) (لقد رسمت دائرة) (هكذا اضفت آذاناً لصورة الشخص الذي رسمته)	يستخدم الكبار أسئلة لحث الطفل على أن يعبر عن المفاهيم التي تكمن فيما ينتجه (أمثلة : هل يمكن أن تحدثني عن رسومك) (هل توجد قصة في رسومك) (ماذا صنعت بما لديك من صلصال	على الكبار مساعدة الأطفال في التحكم في المواد أو المعدات التي تواجهه فيها الصعوبات وذلك بتعبيرات توجيهية مثل)احتفظ باللون على الورق) (تستخدم الفرشاة بهذه الطريقة)	على الكبار مساعدة الطفل لتطوير قدراته التشكيلية وذلك بإعطائه خبرات مادية مباشرة مثل الشعور بشجرة قبل رسمها أو تقديم نموذج لتشكيل الحيوان بصلصال أو إحضار ذلك الحيوان إلى حجرة الدراسة .

ومن خلال اللعب يتعلم الأطفال التعاون مع الآخرين واحترام حقوقهم، كما أنهم يتعلمون احترام القوانين والقواعد وكيفية الالتزام بها، ويعزز انتمائهم للجماعة ويساعد اللعب في تنمية الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل ويساعد الأطفال في اكتساب الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراتهم ومواهبهم. **(جامل، 2002)** واللعب هو أحد الوسائل الهامة التي تثير الخيال الإبداعي لدى الطفل فمن خلاله يكتشف الطفل الكثير من الخبرات عن العالم الخارجي. ولا بد أن تعكس ألعاب الأطفال طبيعة تفكيرهم كما أنها يجب أن تتناسب مع أعمار الأطفال

وقدراتهم. (عثمان، 1989) ولقد ذكر بأن أفلاطون كان أول من اعترف بأن للعب قيمة عملية، فقد نادى في كتابه (القانون) بتوزيع التفاحات على الأطفال لمساعدتهم على تعلم الحساب، وبإعطاء أدوات بناء واقعية مصغرة لأطفال سن الثالثة الذين كان عليهم أن يصبحو بنائين في المستقبل. وكان أرسطو يرى أن الأطفال يجب أن يشجعوا على اللعب بما يجب عليهم أن يفعلوه بشكل جدي كراشدين. ولقد ازداد اقتناع المربين بالفكرة التي نادى بها كبار المصلحين التربويين ابتداء من كوفنبوش في القرن السابع عشر إلى جان جاك روسو وبستالويزي وفروبل في أواخر القرن الثامن عشر وبداية التاسع عشر فالمربين تقبلوا بشكل متزايد فكرة أن التربية ينبغي أن تأخذ في اعتبارها ميول الطفل الطبيعية ومرحلة نموه. ولقد بلغ هذا الاتجاه ذروته في تأكيد فروبل على أهمية اللعب في التعليم. (ميلر، 1994) وهناك علاقة مؤكدة بين اللعب وجميع جوانب النمو، كما أنه يعتبر فرصة جيدة للعمل والإتقان والإجادة. وعلى المعلم أو المعلمة الذي يستخدم طريقة التدريس باللعب وجعله موقفاً تعليمياً ناجحاً وشيقاً للأطفال وتسخيره لأن يساعد الأطفال على فهم الأشياء والتجارب الحقيقية.

أسئلة للتقويم

س1 في طريقة حل المشكلة في التدريس، يرى جون ديوي أن تحليل عناصر التفكير العلمي في حل المشكلة يسير وفق خطوات منتظمة، اعرض هذه الخطوات بالترتيب.

س2 تستند طريقة المشروع إلى الأسس النفسية والاجتماعية التي جاءت بها التربية الحديثة، ناقش هذه العبارة .

س 3 تقسم طريقة المشروع في التدريس إلى عدة أنواع، اذكر هذه الأنواع مع التمثيل لكل منها.

س4 من سلبيات طريقة المشروع أنها تحتاج إلى إمكانات ضخمة، ماذا يقصد بذلك؟

س5 هل تصلح طريقة الوحدات لأن تدرس في المرحلة الثانوية؟ وضح ذلك مع المبررات.

س 6 ما هي طريقة دالتن ؟ وعلى ماذا تركز بالدرجة الأولى؟

س 7 كيف اهتدت ماريا منتسوري إلى فكرتها في إيجاد طريقة جديدة للتدريس؟

س 8 ما هي المبادئ التي تقوم عليها طريقة منتسوري؟ ولماذا؟

مراجع الفصل الثالث

1- الحريري، رافده (2002). إدارة رياض الأطفال، الرياض: العبيكان.

2- المسعد، طلال والهولي، أحمد وزيدان، أبو بكر (2004). الطفل بين الأسرة والروضة، الرياض: مطبعة السيوف.

3- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002). طرق التدريس العامة ط 3، عمان : دار المناهج.

4- شبر، خليل وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2006). أساسيات التدريس، عمان : دار المناهج.

5- عبد الدائم، عبد الله (1998). التربية عبر التاريخ ط 3، بيروت : دار العلم للملايين.

6- عبد العزيز، صالح (1981). التربية وطرق التدريس، القاهرة : دار المعارف.

7- عبد الباقي، سلوى (1989). اللعب بين النظرية والتطبيق، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

8- عثمان، عبلة حنفي (1989). فنون أطفالنا، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

9- عريفج، سامي سلطي (2008). مدخل إلى التربية، عمان: دار الفكر.

10- طعيمة، رشدي أحمد (1999). المعلم، كفاياته، إعداده وتدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.

11- فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين (2001). الإشراف التربوي على المعلمين (محمد عيد ديراني، مترجم) عمان: الجماعة الأردنية.

12- ماتيرو، باربارا وموانجي، آنا وشايتي، ورث (2002). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، (حسين بعارة وماجد الخطابية، مترجمان) عمان: دار الشروق.

13- محمد، داود وماهر محمد، مجيد مهدي (1991). طرائق التدريس العامة، العراق: جامعة الموصل.

14- مطاوع، إبراهيم عصمت وواصف، واصف عزيز (1986). التربية العملية وأسس طرق التدريس، بيروت: دار النهضة العربية.

15- ميلر، سوزانا (1994). سيكولوجية اللعب عند الإنسان (حسن عيسى، مترجم) القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

16- يوسف، ردينة عثمان ويوسف، حذام عثمان (2005). طرائق التدريس، عمان: دار المناهج.

الفصل الرابع

المعلم ومهارات التدريس

عناصر الفصل الرابع

- إعداد المعلم .
- تطوير أداء المعلم .
- المعلم ومهارات التدريس .

أولا : مهارات تخطيط الدرس .

ثانيا : مهارات التهيئة أو الإثارة .

ثالثا : مهارات الاتصال والتفاعل .

رابعا : مهارات العلاقات الإنسانية .

خامسا : مهارات استخدام التغذية الراجعة .

سادسا : مهارة إدارة الوقت .

- مراجع الفصل .

إعداد المعلم

يعد المعلم أساس العملية التربوية التي يتوقف النجاح في تحقيق أهدافها إلى مدى نجاح المعلم الذي هو القائد الأول والموجه المباشر لهذه العملية، وتشير الدراسات إلى أن المعلم يمثل 60٪ من تشكيل التلميذ، بينما وجدت أن بقية عناصر العلمية التربوية جميعها تمثل 40٪ من ذلك التشكيل. (**مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1989**) ولذلك فإن اختيار نوعية المعلمين للقيام بمهنة التدريس هو أمر في غاية الأهمية لما للمعلم من أدوار مختلفة في إعداد النشء، كما يجب عدم إغفال مسألة تدريب المعلم تدريباً عالياً في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين وذلك باستخدام التقنية الحديثة وتطبيق المستجدات التربوية ومجاراة التغيرات المتلاحقة في ميدان التربية إضافة إلى ضرورة تدريب المعلم أثناء الخدمة وبشكل فاعل ومستمر. إن إعداد المعلم الناجح وتدريبه لمواجهة واقع عالمنا المعاصر الذي يتعرض لتغييرات كثيرة ومتتالية كتطور وسائل الاتصال والثورة المعرفية والعلمية والتقنية وتنمية مهارات التعليم وتوجيه التعليم في اتجاه المستقبل يتطلب مؤسسات مدعمة أكبر دعم بوسائل ومعارف وتقنيات جديدة لتزويد المعلمين بالمعرفة الكافية والإلمام الكامل بالمضمون العلمي إلى جانب المهارات التي يحتاجون لها للتدريس. وتعد قضية إعداد المعلم من القضايا الجوهرية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية في معظم دول العالم، ولذلك فإن الجهود الرامية إلى سبل إعداد المعلمين وتطوير مهنتهم يجب أن تبدأ أولا بالعمل على إبراز أسس العلم والمعرفة التي تقوم عليها هذه المهنة ،، والأساليب التي تستخدم في نقل هذه المعارف للآخرين. (**السلامي، 2003**) وينبغي أن يكون إعداد المعلم على أساس للتكامل بين المواد الدراسية، و أن يبنى على قدرة عالية في تصميم استراتيجيات التدريس المناسبة، والأنشطة التربوية المتنوعة والمهارات العلمية ذات الكفاءة العالية مع التدريب على تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية والاتصالية وإكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمي وإكسابهم خبرات تنمي لديهم القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام الموضوعية. (**طعيمة، 1999**) إن تحقيق الكفاءة التامة لشخصية المعلم تتوقف على أربعة مقومات هي: (**الحريري وآخرون، 2004**)

1- الكفاءة المعرفية

وتشتمل إضافة المهارات المعرفية المتعارف عليها والأساسية والتخصصية على تنمية القدرة على التعلم الفعال بشكل مستمر وربط التدريس بمتطلبات العمل، والقدرة على تفعيل المشاركة المجتمعية والمهارات الذهنية المتعلقة باتخاذ القرارات وحل المشكلات وترتيب الأولويات والحفاظ على القيم والمثل وقبول التغيير والسعي إلى التطوير الدائم.

2- الكفاءة النفسية والاجتماعية

وتتضمن الصحة النفسية ومقوماتها مما يساعده على القدرة على تحمل ضغوط الحياة وعدم الشعور بالإحباط، والقدرة على التكيف مع التغيرات المتلاحقة، والثقة بالنفس والتفاؤل، والتفاعل الايجابي مع الآخرين والعناية بهم وتفهمهم ومراعاة حقوقهم والشعور بالانتماء إلى المجتمع والتكافل معه .

3- الكفاءة المهنية

وتشتمل على المهارات الفنية المتخصصة والتمسك بأخلاقيات المهنة، وامتلاك ثقافة الإبداع والانجاز والبناء والمشاركة .

4- الهوية والانتماء

ويقصد بها وضوح الهوية وقوة الانتماء والشعور بالمواطنة والاعتزاز بالوطن .

إن جودة مخرجات التعليم تعتمد بدرجة كبيرة على المعلم وكيفية إعداده وتأهيله مع استمراره بالتدريب أثناء الخدمة. وتتولى الكليات الجامعية مثل كليات التربية وكليات إعداد المعلمين تأهيل الطلبة الذين يودون الانخراط في مهنة التدريس، ويكون إعدادهم في ثلاثة مجالات أساسية هي: الإعداد العام، والإعداد المتخصص، والإعداد المهني. وتدعم هذه المجالات عادة بالتطبيق الميداني تحت إشراف الأساتذة المختصين، ولكي يتمكن المعلم من تأدية مهامه بنجاح، عليه أن يتبنى فلسفة واضحة وثابتة تتناسب مع فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وأن يكون ملماً بخصائص الطفولة والمراهقة والنمو وكيفية حدوث التعلم بشكل إيجابي، كما عليه أن يعكس معرفته هذه في طرائق التدريس التي يمارسها مع ضرورة إلمامه التام بالمواد التي يقوم بتدريسها والقدرة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس، وأن يهتم بالفروق الفردية

بين التلاميذ ويعامل كل تلميذ بإنسانية عالية. كما يجب عليه أن يتسم بسعة الصدر والمرح وحسن الاتصال واللجوء إلى الحوار الدافئ الهادئ مع الرؤساء والزملاء وأولياء الأمور هذا إضافة إلى قدرته العالية في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والتقويم والى متابعته المستمرة للمستجدات التربوية والاستفادة منها ما أمكن وأن يتطلع دائما الى التجديد والإبداع.

تطوير أداء المعلم

يعد تطوير أداء المعلمين ومتابعة نموهم المهني من أهم مسؤوليات مديري المدارس والمشرفين التربويين وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة وحفزهم لحضور المؤتمرات والندوات التربوية وورش العمل وعمل الأبحاث التربوية التي من شأنها تطوير أداء المعلم ودفعه للاستفادة من المستجدات التربوية المتتابعة. ويتم تطوير أداء المعلم والقضاء على ظاهرة الرسوب الوظيفي وتشجيعه للالتحاق بالبرامج التدريبية عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية وزيادة المكافأة الشهرية وتحسين وضعه المادي والنفسي. (الخولي، 2001)

ويتضمن تطوير أداء الهيئة التدريسية في الوضع المدرسي برنامجاً لتشجيع النمو الشخصي والمهني لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من تحسين الفرص التعليمية لتلاميذهم. ويعرف هاريس Harris المشار إليه في (فيفر ودنلاب، 2001) الإعداد أثناء الخدمة بأنه أي برنامج مخطط يشتمل على الفرص التعليمية ويتاح لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بغية تحسين أداء كل فرد منهم في المركز الذي عين فيه.

وتقدم المدارس على اختلاف أنواعها ومراحلها برامج تطوير متنوعة لمعلميها، فمنها تلك التي تعقد اجتماعا عاما للمعلمين في بداية العام الدراسي لتهيئتهم نفسياً لأعمال السنة ويترأس مثل هذا الاجتماع عادة مدير التعليم ثم يقوم المديرون بعد ذلك بعقد جلسات متخصصة مع معلميهم، وبعد هذه الاجتماعات الأولية، تفوض بعض الأجهزة المسئولة عن المدارس مسؤولية برامج وإعداد المعلمين أثناء الخدمة إلى مديري المدارس الذين يرون أن عقد اجتماعات شهرية أو نصف شهرية للمعلمين يفي بهذا الغرض. وتقوم بعض المدارس بعقد جلسات توجيهية وتخطيطية وتوفر فرصاً فردية وجماعية للتطوير.

يمكن للمعلمين الالتحاق بمجموعة الدراسة أو حضور صفوف دراسية أعدت خصيصاً لتدريب المعلمين، أو زيارة مدارس أخرى أو حضور مؤتمرات أو متابعة اهتمامات معينة. وقد

تتعاون بعض الكليات والجامعات لطرح بعض المحاضرات ذات العلاقة بالتطوير. ويستطيع مدير المدرسة تطوير أداء معلميها عن طريق بث روح الرغبة في التجديد مما يؤدي إلى إحداث التغيير والتطوير نحو الأفضل وبشكل تدريجي في أساليب التعليم وفي جميع المجالات وذلك لمسايرة التحولات السريعة والمتلاحقة والتعقيدات الاجتماعية التي يشهدها العصر ولعل أفضل الطرق المجدية لإحداث مثل هذه التغييرات هو إتباع أسلوب الحوار المتصل والتفاهم الدائم بين مدير المدرسة والعاملين معه، مما يؤدي إلى تجميع كل الطاقات الفردية والاستفادة من التفوق الشخصي في تقوية العمل الجماعي لتحقيق هدف التطوير والتغيير، ذلك أن مجرد إصدار الأوامر واتخاذ إجراءات معينة لتحقيق التطوير لا يكفي، بل لا بد من خلق قوة دفع ذاتية لدى المعلمين والعاملين مما يقود إلى تضافر الجهود عن طيب خاطر لتحقيق ذلك. ومن ضمن هذه الجهود ما يجب أن يبذل لرفع المستوى المعرفي والثقافي لدى المعلمين أنفسهم وتنمية مهاراتهم، إضافة إلى تفعيل الدور الذي يمكن أن تقوم به الهيئات والمنظمات ذات العلاقة من خارج المدرسة والاستفادة من التركيبة الاجتماعية للمدرسة ذاتها. (كاربنتر، 2002) ويتوقف نجاح تطوير أداء المعلمين على مرونة الأشخاص الذين يقومون بالأدوار الإشرافية وقدرتهم على تطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو النمو المهني حيث أنه لا يمكن المساومة على شروط أخرى لصالح المعلمين إلا مثل هذا التطوير أي تطوير الاتجاهات الايجابية .

تطوير اتجاهات المعلمين

من الضروري بناء علاقات شخصية مع المعلمين وإقناعهم ببرامج تدريب جيدة فالمعلمين في المدرسة يجب أن يكونوا الأساس للتحسينات التربوية فيها، ذلك لأن المعلمين أقل قابلية للحركة من مدرسة إلى أخرى، ولذلك يجب أن تؤثر المعلومات الجديدة في محتوى المادة الدراسية، والبحث في السلوك الإنساني لاسيما في التعليم وفي النشاطات المدرسية، كما يجب تكييف النظريات المطورة حديثاً والمتعلقة بالتنظيم والتسيير للأوضاع التربوية. وبذلك تصبح إثارة دافعية المعلمين نحو التطور المهني والشخصي ضرورة ملحة للمدارس. (فيفر ودنلاب، 2001) وحيث أن التنمية المهنية لها تأثير على تطوير العملية التعليمية التعلمية، فإنه لا بد أن يكون المعلم هو المحور الذي ترتكز عليه كل الجهود في هذا المجال، فالارتقاء بمستوى أي مدرسة لا يتحقق إلا عن طريق الارتقاء بمعلميها ولا يكون هناك تعليم جيد إلا بوجود المعلم الكفء وهذا يتوجب تنمية مهارات المعلم ليستطيع تحسين أدائه التعليمي .

بناء البرامج التدريبية

إن التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة من أجل التطوير يستوجب عمل دراسة مسحية شاملة وعمل الأبحاث المختلفة لتقدير احتياجات المدارس وحصرها، واحتياجات الأفراد وحصرها ثم عمل الخطة بناء على تلك الاحتياجات على أن تكون الخطة قابلة للتنفيذ على أرض الواقع ومتناسبة مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، كما أن مسألة إنشاء البرامج التدريبية تتطلب الاستمرار والتطوير وملاحقة المستجدات والمتغيرات في ميدان التربية والاستفادة منها وتطويعها لخدمة هذه البرامج. إن التعليم بشكل مستمر هو مطلب أساسي للمعلم وركن مهم في تقدمه وإبداعه في مهنته، وفي تطوير مهاراته وكفاءته في التدريس.

وعلى مدير المدرسة تشجيع مبادراته والثناء على جهوده في سبيل تطوير أدائه، فهو عضو في فريق متكامل من المعلمين يعمل على تطوير المدرسة وتحويلها إلى مؤسسة إبداعية مؤثرة في التنمية البشرية وفي المجتمع المحيط بل وفي كل مجالات الحياة، وتسعى المدارس الناجحة في أن يكون لها برامج تدريبية تنموية ينخرط فيها جميع المعلمين خلال سنوات عملهم في التدريس وعلى مدار العام. ويتم التخطيط لهذه البرامج وفق احتياجات كل معلم وتصميمها بواسطة جهود جماعية يشترك فيها عدة أطراف من المدرسة ومن خارج المدرسة. ويتم التخطيط لهذه البرامج وفقاً للبحوث والدراسات التي تجرى على المدرسة وتحدد من خلالها نواحي الضعف التي توجد لدى كل معلم لعلاجها، كذلك وفقاً للمستجدات التربوية والمتطلبات الجديدة. فالبرامج التدريبية يجب أن تبنى على أساس الاحتياجات الناشئة من واقع العمل اليومي الفعلي بالمدرسة وما يحتاج له ميدان العمل. (كاربنتر، 2002) ونظراً لأهمية دور المعلم في العملية التربوية فإن التدريب يساعد المعلم على اكتشاف قدراته واستعداداته وحاجاته، ويلبي رغباته وميوله، ويعزز ثقته بنفسه واعتزازه بنجاحه. وحيث أن التغيرات السريعة في مجال المعرفة والتقنية في ميدان التربية وطرق التدريس الحديثة والمتطورة تحتاج من المعلم مسايرتها، لذا فإن ذلك لا يتم إلا من خلال تدريبه بشكل مستمر. ولقد ظهرت العديد من الاتجاهات التي تهتم بإعداد وتدريب المعلم على المستوى العالمي والتي كان من أبرزها برامج إعداد المعلم القائمة على الكفاية Competency Based Teacher والتي تستند على مبدأ المسئولية باعتباره عاملاً مساعداً في الإصلاح والتطوير في مجال التعليم، إذ يعتبر المعلم وفق هذا المبدأ هو المسئول الأول عن فشل تلاميذه في تحقيق أهداف التعليم. ويرتبط مفهوم المسئولية ارتباطاً

وثيقاً بالأهداف المرجوة تحقيقها والأساليب المناسبة لذلك. ويتطلب تطبيق مبدأ المسؤولية كما أورد (Zeichner , 1981) المشار إليه في (الجاسر، 2002) ما يلي :

1- اختيار نوعيات خاصة من المعلمين لمهنة التعليم .

2- إعداد المعلم وفقا لتدريب الدقيق والأساليب الحديثة .

3- الاستمرار في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وتتم عملية تدريب المعلمين القائمة على الكفاية بتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتبر ضرورية للمعلم تحديداً دقيقاً، وتدريبه عليها لاكتسابها كي يصبح معلماً ناجحاً وفعالاً. ذلك أن مبدأ المسؤولية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد تلك المعارف والاتجاهات على هيئة أهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال التدريب المناسب، واختيار نماذج جديدة للتدريب مما يساعد في تنمية ورفع كفاءة المعلم وتلبية احتياجاته وزيادة ثقته بنفسه من خلال إنجازاته المستمرة في مجال عمله. (المرجع السابق) ويتوجب على أي برنامج تدريبي أن يقوم باستمرار لمعرفة الدرجة التي وصل إليها المتدربون، والكفايات المأمول تحقيقها من خلال تطبيق ذلك البرنامج. وتتضح أهمية التقويم في البرامج القائمة على الكفايات في تدريب المعلمين من مقدرة المعلم في تأدية العمل بكفاية باعتبار ذلك هو المؤشر الرئيسي والدليل المقبول لنجاحه، وحماس المعلم في تفهم الوحدات المكونة للبرنامج وتنافسه مع نفسه مما يقوده للعمل الجاد لتحقيق النجاح. (السلامي، 2003) وقد رعت جمعية فاي دلتا كابا Phi Delta Kappa دراسة قامت بها لجنة للتعرف على الجهود المبذولة لتطوير المعلمين في 1300 مدرسة وجمعت بيانات شاملة عن الممارسات المتعارف عليها في تطوير المعلمين في هذه المدارس. وأشارت الدراسة إلى عشر عوامل ضرورية للتخطيط الفعال لبرنامج التطوير هي: (فيفر وبنلاب، 2001)

1- على المخططين إدراك ما يسعون لإنجازه بإعطاء الأهداف أهمية كبرى.

2- يجب تعيين الفئة المستهدفة من المعلمين وذلك يساعد بالطبع على استغلال المعلومات المتاحة عنهم لاختيار المواد والإجراءات التي تتفق مع مستوياتهم .

3- يجب تحديد الفترة المخصصة لبرنامج التطوير وكذلك تحديد الوقت المناسب من العام الدراسي والساعات التي يمكن استغلالها .

4- يجب اختيار المواد والنشاطات بناء على أساس الأهداف، والإمكانات المدرسية المتاحة واستخدام العروض العملية المناسبة .

5- يجب على المخططين اختيار الجهة التي ستقوم برعاية البرنامج كالمؤسسات التربوية والجامعات والوزارات وغيرها .

6- يجب تنويع نشاطات برنامج التطوير بحيث تشتمل على الخبرات التعليمية المختلفة مثل تمثيل الأدوار والألعاب التعليمية وحل المشكلات وصنع القرارات وعصف الأفكار، إلى جانب المناقشات الجماعية وجلسات المداولة وتطبيق المهارات والملاحظات والمحاضرات .

7- يجب اختيار الوسائط التعليمية المناسبة للأهداف والمشاركين مع الأخذ بعين الاعتبار تخصيص الوسائط المناسبة للمعلمين الجدد والتي تختلف عن تلك المخصصة للمعلمين الذين يتمتعون بخبرات لا بأس بها، كما يجب إعداد المواد المطبوعة والأفلام والشرائح وبرامج الحاسوب .

8- يجب اختيار المكان والمرافق بدقة وعناية فائقة، فمكان التدريب يجب أن يكون مريحاً وواسعاً ومجهزاً بكل ما يحتاج له المدرب والمتدربين، وأن يكون الوصول إليه أمراً سهلاً.

9- ضرورة إجراء التقويم المنتظم لجهود نظام المدارس في تطوير العاملين، على أن يوفر التقويم البيانات الكافية عن مدى تحقيق الأهداف وتزويد المخططين بتقرير شامل حول البرنامج التدريبي لأجل التحسين مستقبلاً .

10- يجب تحديد الحوافز التي سيتم استخدامها مثل زيادة الرواتب والإعفاء من بعض المسؤوليات، وتخصيص إعتمادات للنمو المهني، والإطراء والكلمة الطيبة، وتوفير فرص الترقية. وعادة يحفز الرضا الشخصي المعلمين على التطوير المهني وكذلك تحقيق الذات وإطراء الرؤساء والزملاء .

المعلم ومهارات التدريس

يحتاج المعلم لتحقيق أهداف التدريس إلى مجموعة من المهارات الأساسية التي تتطلب الكثير من الجهد للتدرب عليها بالاستعانة في بعض المراجع في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس والقيادة والاتصالات التربوية. إن المعلمين في المدرسة الحديثة يفترض أن يكونوا خبراء بتقديم المعارف وتنظيم الخبرات لتقديمها إلى التلاميذ فقد تغير دور المعلم إذ أصبح منظماً للتعلم والبيئة التعليمية ولقد نشأت مسؤوليات المعلم وواجباته الجديدة من ثلاثة عوامل هي كما أشار إليها (الناشف، 1980) والمشار إليه في (قطامي وقطامي، 2001)

- دور المعلم المتطور و المتجدد .

- وظيفة المعلم باعتباره عاملاً من عوامل التغيير في المجتمع المحلي.
- عمل المعلم في بيئات وظروف خاصة تتطلب مسؤوليات وواجبات خاصة .

ومن هذا المنطلق نجد أن مهارات التدريس ضرورية للمعلم الذي عليه أن يؤدي العديد من المهام التي تتطلب منه أن يكون فاهماً ومدركاً وواعياً بما تقتضيه مهنة التدريس وما يتوقع منه المجتمع الذي سلمه أبناءه ليتولى تعليمهم وتوجيههم في عصر تزاحمت فيه المتغيرات وكثرت المتطلبات، أن أهم مهارات التدريس هي:

أولا: مهارات تخطيط التدريس

تعد عملية التدريس من أهم الأعمال التي تهدف إلى تنمية القوى البشرية التي هي من أولويات أواع التنمية في المجالات الأخرى حيث أنها تساهم في بناء الاقتصاد القومي، ولذلك فإنها لا بد وأن تكون مخططة بشكل دقيق ومتقن بعيد عن الارتجال والعشوائية، فالمعلم الكفء هو الذي يتمكن أن يمتلك مهارة التخطيط للتدريس قبل أن يمتلك مهارة تنفيذ الدرس. **(الحصين وقنديل، 1989)** والتخطيط كما عرفته ماري نيلر المشار إليها في **(البدري، 2001)** هو العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيرا أفضل الطرق التي تكفل تحقيق هدف معين. والتخطيط يعني وضع خطة واتخاذ إجراءات مسبقة من شأنها بلوغ الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها. **(عدس، 1995)** . وبما أن التخطيط يلزم أي عمل من الأعمال، فإنه يصبح أكثر لزوماً في عملية معقدة كالعملية التعليمية، لأنه يساعد على تنظيم جهوده وجهود تلاميذه، وتنظيم الوقت، واستثماره بشكل جيد ومفيد، ويضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة، واستخدام جميع الأساليب والإجراءات، والأنشطة التي تساعد على انجازها. **(العيلة، 2002)**. والتخطيط كوظيفة إدارية للمعلم، لم يعد مجرد عمل روتيني قوامه وضع بعض الأهداف وأقرانها بالوسائل المتوقع استخدامها، بل يتعدى ذلك بكثير، إذ أنه نتاج فكري منظم وأسلوب قائم على أساس علمي مدروس ومدعم بالخبرات والتجارب والتوقعات من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة. إذاً تعتبر عملية التخطيط مجهوداً ذهنياً يتطلب الدقة والبراعة ودراسة أحوال المتعلمين وقدراتهم، والإمكانات المتاحة، والبدائل المحتملة، والسلوكيات المراد تعديلها، والأهداف المراد بلوغها، ومن ثم وضع هذا المجهود الذهني المنظم بشكل كتابي مع إشراك المعنيين والذين سيقومون بمهمة التنفيذ في وضع التخطيط مكتوباً بصورته النهائية.

أن التخطيط بشكل عام هو مجموعة التدابير المحددة التي تتخذ من أجل بلوغ هدف معين. والتخطيط المدرسي هو عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على إتقان مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً. والتخطيط يشمل التخطيط الدرسي، والتخطيط الفصلي، أو السنوي. وكل هذه الأنواع تشير إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية المحددة إلى نتاجات فعلية مما يدعو إلى اتخاذ القرارات ذات الصلة بتحديد الأعمال والمسؤوليات المطلوب انجازها **(الحيلة، 2002)**

وحيث أن التخطيط هو أول الوظائف الإدارية وحجر الأساس فيها حيث يترتب عليه نتائج كل الوظائف اللاحقة، لذا فهو الوظيفة التي تكفل تحقيق احتياجات المستقبل وذلك برسم السياسة المفترض إتباعها، وتحديد الوسائل اللازمة لتحقيق هذه السياسة، وتحديد البرامج والأنشطة الأساسية المصاحبة مع الأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، إضافة إلى الأهداف التربوية العامة، وجعل التخطيط يتماشى مع السياسة التربوية للبدء مع الالتزام بالأنظمة والقوانين واللوائح المنصوص عليها، إضافة إلى قدرات التلاميذ وتطلعاتهم وآمالهم واحتياجاتهم مع تطلعات المجتمع الخارجي وتوقعاته.

ويتحدد التخطيط للدرس بعدة عناصر هي:

1- الإمكانات المادية البشرية المتاحة في المدرسة والتي من الممكن الاستفادة الفعلية منها واستغلالها بالصورة الأمثل.

2- المعلم ومدى جدارته في عملية التخطيط وقدرته على استخدام الأسلوب العلمي إضافة إلى خبراته السابقة، وخبرات الآخرين، ومستوى ذكاءه وقدرته على القيادة.

3- البيئة الصفية من حيث حجمها وكل ما فيها من إمكانات مادية ومعنوية كالأثاث والمعدات والوسائل المتوفرة فيها وموقعها في المدرسة ومقدار الإنارة والتهوية المتاحة، إضافة إلى عدد التلاميذ فيها .

4- اللوائح والأنظمة والقوانين التي تتحكم في سياسة المدرسة.

5- خصائص التلاميذ من حيث خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقدراتهم وأعمارهم وميولهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم.

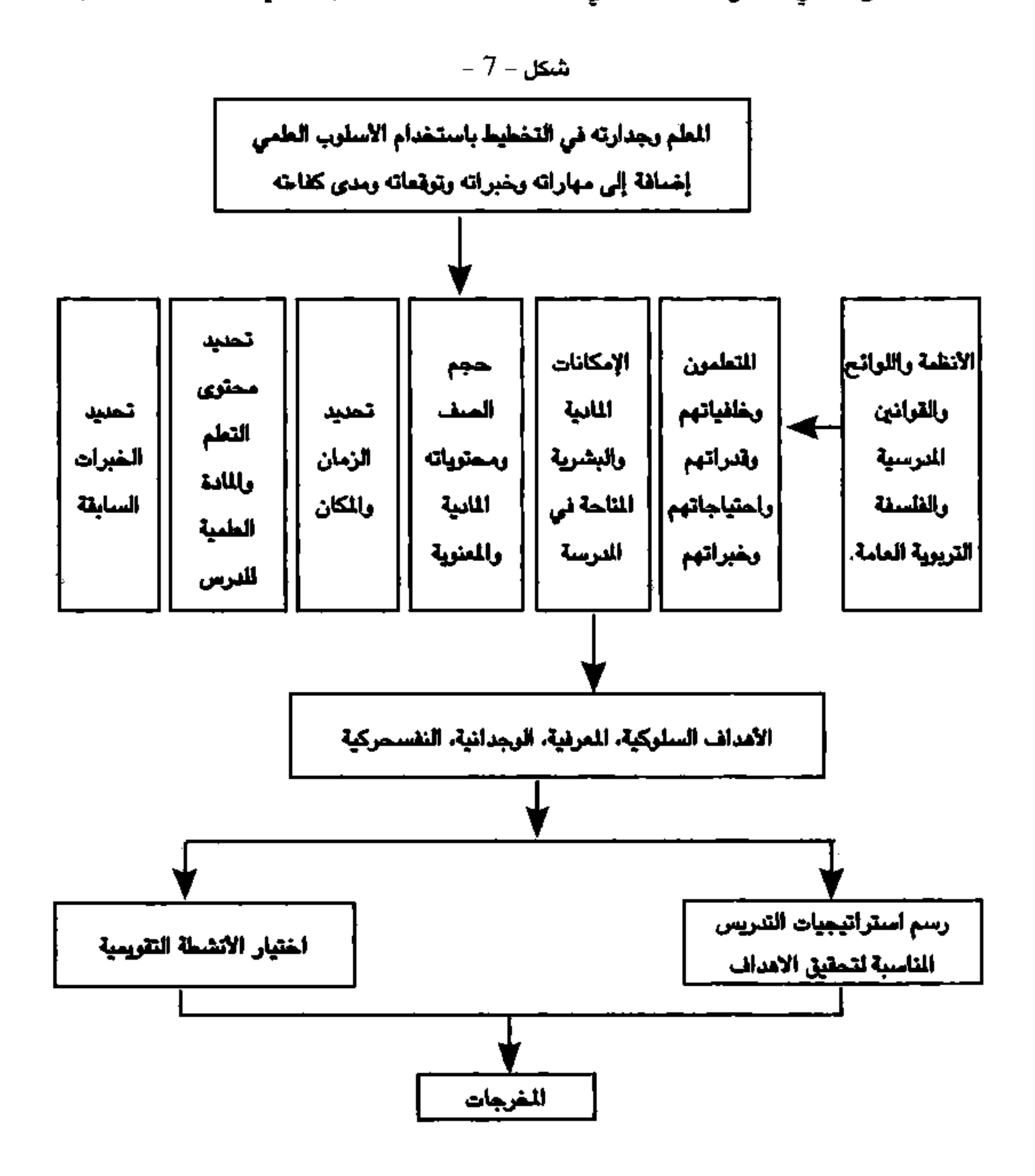
6- المواد التعليمية والخبرات.

7- الأهداف السلوكية.

8- وسائل التقويم.

والنموذج التالي يوضح العناصر التي يتحدد بموجبهاالتخطيط. (الحريري وآخرون، 2004: 170)

شكل - 7 -



خصائص التخطيط الجيد

إن المعلم الذي يحرص على أن يظهر تخطيطه بصورة دقيقة وجيدة، عليه أن يراعي في تخطيطه ما يلي:

1- وضوح الأهداف التي وضع التخطيط لأجل تحقيقها بشكل محكم.

2- البساطة والوضوح، وهذا يستوجب مراعاة التسلسل والبدء بالجزئيات أولاً، وعرض الخطة بأسلوب واضح وبسيط بحيث لا يدعو للبس أو الشك أو احتمال وجود أكثر من تفسير لكل بند من بنودها.

3- مراعاة الوقت : أي الانتباه إلى أهمية إدارة الوقت وتحديد كل مدة زمنية تحديداً دقيقاً، والعمل على الاستغلال الأمثل للوقت.

4- التنبؤ : وهو حساب الأمور الطارئة التي يمكن حدوثها أثناء تنفيذ التخطيط على أرض الواقع، وتوقع ما يمكن أن يحدث من أمور قد تغير مسار تنفيذ التخطيط وبذلك، عليه أن يضع البدائل المحتملة لما يمكن توقع حدوثه من مشكلات أو ردود فعل عكسية من التلاميذ وأولياء الأمور.

5- أن يتضمن التخطيط الاهتمام بالصعوبات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ وأن يهتم بالعلاقات الإنسانية.

6- أن يضمن التخطيط توفير بيئة صفية جيدة قائمة على التعاون والنظرة الإنسانية لكل تلميذ مع مراعاة الفروق الفردية واحتياجات وقدرات كل تلميذ على حدة.

7- التفريق بين الأنشطة الصفية واللاصفية – المنهجية واللامنهجية والعمل على التنسيق بينها لتصبح وحدة متكاملة.

8- أن يعمد التخطيط إلى توفير الوقت والجهد والمال ومراعاة التوقيت المحكم.

9- تحديد الأشخاص والأجهزة الذين سيساعدون في التخطيط بتوفير البيانات والإحصائيات والجداول، والذين سيتولون المشاركة في التنفيذ والمتابعة.

10- الاستغلال الأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

11- الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة وتجارب وخبرات الزملاء.

12- المرونة: قد تستدعي الظروف الراهنة أثناء تنفيذ الخطط تبديل أو تعديل جزء من البرنامج بسبب الحاجة أو بسبب حدوث ظرف مفاجئ وهذا مما يستدعي المرونة وعدم الجمود والتشبث بما هو مرسوم.

13- الواقعية: وهذا يعني أن يكون التخطيط قابلاً للتطبيق دون تعثر وأن يكون ملائماً للواقع بعيداً عن المبالغة والخيال وأن يكون مناسباً والإمكانات المتاحة.

14- المشاركة والتعاون: كل عمل مهما كان بسيطاً أو معقداً يحتاج إلى أكثر من شخص للبت فيه والتشاور وتبادل وجهات النظر، وقد يتعاون المعلم مع زملائه في التخطيط لعمله بالمشورة وتبادل الآراء والخبرات.

15- الشمولية: أي أن يشتمل التخطيط على كل ما تتضمنه عملية التعليم والتعلم، من مواد، وكتب، ونشاطات، ووسائل، واستراتيجيات وتفاعل مع التلاميذ والمجتمع الخارجي، وأساليب تقويم، وملاحظات داخلية وخارجية وما إلى ذلك من أمور تشمل كل ما هو محيط بالتلميذ والمعلم .

16- أن يحقق الاتصال الواضح والفعال والذي يقود إلى التفاعل اللفظي وغير اللفظي بشكل إيجابي .

17- مراعاة الدقة في جمع البيانات والتأكد من صحتها.

18- يجب أن يكون التخطيط مراعياً لتحقيق الاطمئنان النفسي وتوفير المناخ الصحي للتلاميذ.

19- من الضروري تحديد طرق المتابعة أثناء التنفيذ.

20- تحديد المعايير التي سيتم بموجبها تقويم التخطيط.

التخطيط اليومي للدرس

التخطيط اليومي للدرس هو عملية ذهنية يقوم المعلم بكتابتها وتشتمل على عدة عناصر من أجل تحقيق أهداف محددة وقصيرة الأمد، والمعلم الواعي هو ذلك الذي يربط أهداف التعلم بحاجات التلاميذ وتطلعاتهم وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم وظروفهم وهذا يساعده على التنويع في النشاطات لتناسب جميع التلاميذ، ذلك أن التلاميذ يتباينون في مستويات الذكاء والتفكير ولكنهم يهدفون دائماً إلى زيادة حصيلتهم العلمية والثقافية.

لذا فإن إدارة الصف الفعالة ترتبط بدرجة تحصيل التلاميذ بشكل إيجابي، ويرتبط بذلك تحسن الدافعية التعلم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تعاون التلاميذ فيما بينهم وإسهامهم في توفير نظام صفي في بيئة آمنة، كما إنه يخلق من التعلم بيئة مفرحة ومثيرة لدوافعهم **(قطامي وقطامي،**

2002) إن المعلم الجيد هو ذلك الشخص الذي يضع في ذهنه قبل الشروع في التخطيط للدرس تصوراً شاملاً لكل العناصر التي يجب أن تتضمنها خطة الدرس ابتداء من طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم وقدراتهم والبيئة التعليمية المتاحة، والوسائل، والمنهج بما يحتوي عليه من خبرات ونشاطات، والأساليب التدريسية التي تتناسب وطبيعة كل درس، وطرق تقويم التلاميذ، والأهداف المراد تحقيقها من خلال كل تخطيط يومي للتدريس، وقد يقوم بترتيب كل هذه الأمور مجتمعة وتنسيقها وتحويلها إلى خطة مكتوبة تعكس ما يدور بذهنه من تصورات وقرارات تقوده إلى تحقيق الأهداف بطريقة فاعلة، ولعل من الجدير بالذكر أن الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها هي ليست أهدافاً مشتقة من بنات أفكاره، بل إنها مستقاة من الفلسفة التربوية والأهداف العامة التي حددتها السياسة التربوية العليا.

إن التخطيط للتدريس يشتمل على مدخلين وهما الأكثر استخداماً من قبل المعلمين وهذان المدخلان هما:

1- مدخل الاختيار العقلاني .

2- مدخل تخيل أو تصور الدرس.

1- مدخل الاختيار العقلاني للتخطيط

من أهم الذين اهتموا بهذا النوع من التخطيط هي هيلدا تابا، أستاذة المناهج الأمريكية، كانت تعمل في كلية سان فرانسسكو، واهتمت بمسألة تطوير المناهج فوضعت كتابها الشهير (تطوير المنهج، النظرية والتطبيق) في عام 1962، إذ عرف هذا الأسلوب بنظام (طابا) والذي شاع استخدامه في التربية الحديثة وعلى نطاق واسع، وينادي هذا النظام باستخدام أربع خطوات من أجل الحصول على تخطيط جيد يكفل تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة فيما إذا نفذ بالشكل الصحيح، وهذه الخطوات هي:

1- تحديد الأهداف السلوكية .

2- تحديد السلوكيات المعرفية والمهارية والنفسحركية للتلاميذ .

3- تعيين النشاطات التي تحقق للمعلم تعليماً سليماً مع ترتيبها بالتسلسل والتتالي بما يكفل تحرك سلوكيات التلاميذ المعرفية والمهارية والنفسحركية نحو الأهداف.

4- التقويم للنتائج بهدف تحسين التخطيط.

وقد تستخدم المعلم هذا المدخل في تخطيطه السنوي أو الفصلي ويقوم بتجزئة ذلك التخطيط إلى وحدات صغيرة أي إلى خطط يومية يقوم بتنفيذها ومتابعتها، وإجراء ما يلزم من تعديلات في حالة وجود بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف.

2- مدخل تخيل او تصور التدريس

في هذا المدخل، يبتعد المعلم كثيرا عن استخدام المدخل العقلاني ويلجأ إلى تصور الأنشطة والمادة العلمية التي سيقوم بتدريسها والوسائل المتاحة وطبيعة وحاجات التلاميذ، أي أنه لا يبدأ بوضع الأهداف في تخطيطه وبناء على تلك الأهداف يحدد الأنشطة والوسائل، بل يعمد المعلم إلى استخدام خبراته السابقة وانتقاء ما يصلح من تلك الخبرات ليضمنها في خطته الراسخة في ذهنه والتي لا يرى ضرورة لتدوينها.

إن المعلمين الجدد يفضلون الاعتماد على المدخل العقلاني في تخطيطهم (جابر، 2000) ويتحولون بمرور الزمن ومع التجربة والخبرة إلى استخدام المدخل التخيلي أو التصوري في التخطيط للدرس، ذلك لأنه كلما ازدادت خبرة المعلم في التدريس، شعر بالثقة والأمن من ناحية التخطيط مما يجعله يبتعد تدريجياً عن كتابة تخطيطه بشكل تفصيلي. وعلى العموم، فإن المعلم الجيد ذي الخبرة الطويلة، يظل بحاجة لأن يدون خطته على الورق مهما كان تصوره صائباً حيث أنه من أول المواصفات للخطة التدريسية، أن تكون مكتوبة للرجوع إليها وتدوين ما أنجز منها وما لم ينجز بعد مع ذكر الملاحظة اللازمة للتعديل والتطوير والحذف والإضافة مما لا يمكن فعله ذهنياً في كل الظروف والأحوال.

العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس

بما أنه لكل معلم أسلوبه الخاص في التخطيط، فإن البحوث أكدت على إن معظم المعلمين يطورون طرق تدريسهم والتخطيط وفقاً لتصورات عقلية، وإن هناك عوامل عديدة تؤثر في تفكيرهم وبالتالي على قراراتهم لوضع تلك الخطط (جابر، 2000)، وهذه العوامل هي:

- عوامل تتعلق بالمعلم، كسنوات الخبرة، والخلفية العلمية، وأسلوبه في التنظيم، وتوقعاته، وفلسفته إزاء التعليم، ومشاعر الأمن والضبط لديه، ومهاراته.
- عوامل تتعلق بالتلميذ، كالحاجات النفسية والجسمية والأكاديمية، ومستوى الدافعية، وخلفيته الثقافية والاجتماعية، وتوقعاته، وخصائص الجماعة.

- عوامل خارجية: كالأهداف المرسومة مسبقاً، والمسؤولية، وضغوط المجتمع والأهالي والعادات والتقاليد، والظروف الراهنة .
- عوامل التنظيم: كالجداول والزمن المتاح، وأنماط التخطيط كالتخطيط السنوي والأسبوعي واليومي، وحجم غرفة الدراسة، والمعدات المتوفرة، وأعداد التلاميذ.
- عوامل المنهج المدرسي: كالمادة الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل والمواد المساندة المتاحة.

إذاً، على الرغم من وجود تلك العوامل، بجنب العوامل الطارئة، يجب على المعلم دراسة كل ما قد يؤثر على تخطيطه للدرس، واستبعاد كل جزء قد يتسبب في إرباك التنفيذ واستبداله بآخر، لاسيما وأن صفات التخطيط الجيد، المرونة وعدم الجمود. والمعلم الناجح هو الذي يسعى إلى تطوير نظام تخطيطه وإعادة النظر فيه لاسيما بعد التقويم ومعرفة النتائج. وقد يضطر المعلم لإلغاء بعض بنود مخططه وإضافة أخرى فيما لو طرأ ظرف ما يستوجب ذلك. فالتخطيط الجيد وإن كان قد اتخذ مساراً ثابتاً قائماً على الخبرة والنتاج الجيد، فهو بحاجة إلى التطوير والاطلاع على المستجدات التربوية والبحوث والاستفادة منها في التخطيط نحو الأحسن .

خطوات في تخطيط الدرس وإدخال بعض التحسينات فيما بعد

بما أن التخطيط هو عملية ذهنية منظمة لوضع برنامج يكفل تحقيق الأهداف المرجوة في مدة زمنية محدودة وبكفاءة وفاعلية ما أمكن ذلك، لذا فإن المعلم قبل أن يشرع بعملية التخطيط، قد يحدد الأمور التي يريدها والمبررات التي تدعوه إلى ذلك، والنشاطات والكيفية التي سيخطط بها لهذه الأمور مع تحديد المكان والزمان اللازمين، وينطلق المعلم بتخطيطه عادة من الأهداف العامة للعملية التربوية التي يفترض أن تشتق منها الأهداف السلوكية. وعلى ضوء الاختيار يتم تحديد طريقة التدريس والأنشطة والوسائل المناسبة وطرق التقويم. وتعرف الأهداف التربوية العامة على أنها الأهداف التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها عن طريق التخطيط الجيد، أما مستوياتها فتنقسم إلى ثلاثة اقسام هي:

1- الغايات:

وهي الأهداف العامة، وتعتبر أهدافاً بعيدة المدى، وتكون صياغتها عادة في عبارات عامة شاملة حيث أنها تصف الغايات النهائية القصوى التي تسعى التربية إلى تحقيقها ويستغرق تحقيقها وقتاً طويلاً.

2- الاغراض:

وتسمى الأهداف الوسيطة، حيث أنها أهداف متوسطة المدى وتصاغ في عبارات أقل عمومية وتمثل أهداف المرحلة الدراسية.

3- الأهداف الخاصة:

وهي أصغر برنامج تعليمي يمكن ملاحظته وقياسه، وتعرف بأنها وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لتفاعله مع موقف تعليمي معين، ومروره بخبرة تعليمية معينة.

ويطلق على الأهداف الخاصة مصطلح الأهداف السلوكية، وهي أهداف إجرائية محددة بوضوح وتشمل أهداف الوحدة الدراسية أو الدرس الواحد، والفرق بين الأهداف العامة والأهداف السلوكية، هو أن الأهداف السلوكية يمكن قياسها وملاحظتها، كما أنها توضع من قبل المعلم، ويستغرق مدة تحقيقها زمناً قصيراً. بينما توضع الأهداف العامة من قبل متخصصين وتستغرق مدة تحقيقها زمناً طويلاً، ومن الصعب ملاحظتها وقياسها.

والأهداف السلوكية مهمة لكونها تساعد على تحديد وتنظيم الخبرات التعليمية واختيار الوسائل المناسبة لدعم عملية التعلم. كما أنها تعين المعلم على اختيار طريقة التدريس المناسبة والفعالة للوصول إلى الهدف المطلوب. وتسهل عملية القياس والتقويم الشامل لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة. إضافة إلى ذلك فإن الأهداف تساعد على تنسيق الجهود بين البيت والمدرسة والمجتمع.

ومن الضروري أن يراعي المعلم الدقة في صياغة الأهداف السلوكية، بحيث تشتمل صياغتها على عبارات قابلة للفهم وأفعال قابلة للقياس. وتبدأ الأهداف السلوكية عادة بـ (أن + فعل مضارع قابل للقياس والملاحظة + التلميذ + المحتوى العلمي + شروط الأداء + ظروف الأداء) ويقصد بالمحتوى التعليمي، الجزء الخاص من الدرس والذي يهدف المعلم إلى معالجته سلوكياً بالنسبة للتلميذ، أما شروط الأداء، فهي الوسيلة التي سيقوم المعلم من خلالها بملاحظة أداء المتعلم مثل : استخدام المسطرة، أو الكتابة على السبورة. والمقصود بظروف الأداء هو الأسس التي سيكون أداء المتعلم بموجبها مقبولاً مثل : خلال ثلاث دقائق بالتسلسل أو بدون تعثر.

ومن الضروري أن يكون الهدف السلوكي مرتبطاً بالأهداف التربوية العامة. وأن يصف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم، وأن يعكس حاجات التلاميذ ويتلاءم مع درجات نموهم، وقدراتهم وميولهم، كما يجب أن يراعي عند صياغة الهدف السلوكي إمكانية تطبيقه على أرض الواقع وتحقيقه في زمن قصير نسبياً.

وحيث أن عملية التعليم تهدف إلى تزويد التلميذ بالخبرات التعليمية، وتدفعه لأن يتفاعل مع المواقف التعليمية من أجل أحداث تغيير في سلوكه، لذا وجب تحديد الهدف تحديداً دقيقاً واضحاً لتسهيل عملية التعليم والتعلم، وللتمكن من تقويم عملية التعلم بيسر وسهولة، إذاً تعرف عملية التعلم على أنها إحداث تغيير في السلوك، والسلوك هو الحدث الذي يدل على ما يمكن أن يفعله الفرد وليس على ما يعرفه.

لذا، فإن الهدف السلوكي هو غاية فعلية. وعليه، فإن القول في الوصول إلى الهدف سلوكي معين : " يجب أن يتمكن التلميذ من .. إلخ " قول خاطئ أو بعبارة خاطئة، فالأجدى القول : " سوف يتمكن التلميذ من .. إلخ ".

مجالات الأهداف السلوكية

صنفت الأهداف السلوكية إلى ثلاثة تصنيفات هي:

1- الأهداف المعرفية:

وهي ترتبط بالناحية العقلية الفكرية للتلميذ، وتشمل ستة مستويات هي التذكر والاسترجاع- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم.

2- الأهداف الوجدانية أو العاطفية:

وتهتم بكل ما يرتبط بالعاطفة الإنسانية من قيم واتجاهات وميول، ويتضمن التقبل – الاستجابة – الاعتذار – الاتجاه الخيري – التمييز.

3- الأهداف المهارية:

وهي تتعلق بالمهارات المختلفة سواء العضلية أو الحركية والتطبيقات العملية والمخبرية، ويتضمن الملاحظة – الممارسة – الإبداع – الاستعداد – الإتقان.

ونطرح فيما يلي بعض الأمثة على تلك الأهداف

1- الأهداف المعرفية:

أ- التذكر:

- أن تسمع التلميذة نشيد (أمي) في ثلاثة دقائق.
- أن تذكر التلميذة خمسة من فوائد الخضروات في دقيقتين.

ب – الفهم:

- أن تعدد التلميذة أنواع الزوايا في دقيقة واحدة.
- أن تعرف التلميذة الخط المستقيم في زمن الحصة.

ج – التطبيق:

- أن تقيس التلميذة الزاوية القائمة بالمنقلة في ثلاث دقائق.
- أن تشرح التلميذة المفردات التالية : كورت، انكدرت، العشار، في دقيقة واحدة.

د- التحليل:

- أن تقارن التلميذة بين المربع والمستطيل من الرسوم الموضحة في دقيقتين.
- أن تملأ التلميذة الفراغ في الجمل التالية: أصغر الزوايا هي الزاوية ....

هـ – التركيب:

- أن تبين التلميذة تضاريس المملكة العربية السعودية على الخارطة بالألوان لدقيقتين.
- أن ترسم التلميذة الزاوية المنفرجة بمثلث الرسم والمسطرة خلال دقيقتين.

و- التقويم:

- أن تعطي التلميذة رأيها حول قصة الراعي بإسلوب لفظي وخلال خمس دقائق.
- أن تكتب التلميذة موضوعا إنشائيا عن أسبوع الشجرة في زمن الحصة.

2- الأهداف العاطفية:

أ – أن تتأمل التلميذة قدرة الخالق سبحانه من خلال مشاهدتها الطبيعة.

ب – أن تدرك التلميذة أن الله سبحانه وتعالى هو المبدع في هذا الكون.

3- الأهداف المهارية:

أ- أن تتقن التلميذة عمل غرزة السراجة خلال زمن الحصة.

ب - أن تؤلف التلميذة بيتا من الشعر عن فضل الأم في عشرة دقائق.

بعض الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف السلوكية

1- الأهداف المعرفية

يوازن، يفحص، يصمم، يركب، يكون، يبرهن، يوضح، يصنف، يعلل، يفند، يذكر، يختصر، يثبت، يقسم، يحسب، يطرح، يجمع، يقارن، يصنف، يحكم، يبرر، يرتب، يترجم، يطبق، ينتقد، يحول، ينظم، يحل، يقرأ، يسمي، يوصل، يميز .. إلخ.

2- الأهداف المهارية:

يرسم، يكون، يقيس بالمنقلة، يكتب، يؤلف ... إلخ.

3- الأهداف الوجدانية:

يتعاون، يقترح، يتبرع، يتطوع، يعبر، يساهم، يقدر ... إلخ .

تصميم خطة الدرس وتنفيذها

تشتمل خطة الدرس على عدة عناصر أبرزها تحديد تاريخ الدرس وموعده، وتحديد عنوان الدرس وأهدافه السلوكية المراد تحقيقها وقياس أثرها فيما بعد على المتعلمين، وتحديد الخبرات السابقة كالمفاهيم والحقائق والقيم والاتجاهات لربطها بالدرس الجديد، وتحديد طريقة التدريس المناسبة والنشاطات والوسائل المصاحبة لها، وتهيئة البيئة الصفية وإعدادها مادياً ونفسياً بما يكفل تحقيق الراحة النفسية للمتعلمين، وتعيين وسائل التقويم التي سوف تستخدم لقياس سلوك التلاميذ ومدى تحقق الأهداف، والتغذية الراجعة عن طريق تفاعل المعلم مع التلاميذ بشكل لفظي وغير لفظي .

وفيما يلي نموذجاً توضيحياً لخطة درس يومية (ابو الهيجاء، 2006 : 153)

نموذج تحضير درس النعت من الصف السادس

الموضوع: النعت

الصف: السادس

الزمن : 45 دقيقة

1- الإعداد الذهني:

يقوم المعلم بقراءة موضوع النعت من الكتاب المقرر ودراسته دراسة متأنية واعية، وقد يحتاج أن يعود إلى أحد مراجع النحو المعروفة لزيادة معلوماته، وقد يحتاج أيضاً إلى أن يعد وسيلة مكتوبة فيها أمثلة على النعت في حالاته : الرفع والنصب والجر، والأفراد والتثنية والجمع. وقد يلزمه أن يعد أمثلة على الموضوع على بطاقات صغيرة أو ما شابه ذلك .

2- الإعداد الكتابي:

أ- الأهداف السلوكية:

1- المعرفية:

أ - أن يحدد الطالب الجملة الفعلية في القطعة المسجلة في الكتاب المقرر.

ب- أن يحدد الجملة الاسمية في القطعة المسجلة في الكتاب المقرر.

ج - أن يتعرف على النعت في حالة الرفع.

د- أن يتعرف على النعت في حالة النصب.

هـ - أن يتعرف على النعت في حالة الجر.

و- أن يشرح النعت.

2- الوجدانية:

أ- أن يشعر بالاعتزاز بلغته - لغة القرآن الكريم.

ب- أن يصغي باهتمام أثناء الشرح والمناقشة.

3- النفسحركية:

أ- أن يقرأ التلميذ الأمثلة المسجلة على السبورة مع الضبط السليم.

ب- أن يقرأ التلميذ القطعة الأدبية المسجلة في الكتاب قراءة صحيحة.

ج- أن يقرأ التلميذ مع الضبط السليم كل مثال يقدم إليه مركزاً على النعت.

3- الوسائل التعليمية:

بالإضافة إلى الكتاب المقرر يقوم المعلم بتحضير ما يلي:

- لوحة كبيرة ورقية ويسجل عليها الأمثلة.
- بطاقات صغيرة ويسجل على كل واحد منها مثالاً على النعت.

4- التمهيد:

يمهد المعلم لموضوعه بأن يطلب من تلاميذه عبارات أو جملاً ويستخلص منها الجمل التي فيها نعت ويسجل منها مثالين أو ثلاثة على السبورة ثم يناقشهم مناقشة سريعة حتى يستخلص منهم مثلاً أن كلمة "مجتهد" صفة أو نعت لكلمة تلميذ في الجملة التالية: محمد تلميذ مجتهد ثم يسجل العنوان على السبورة.

الإجراءات أو التنفيذ أو العرض:

يطلب المعلم من تلاميذه قراءة القطعة الأدبية المسجلة في الكتاب المقرر ثم يناقشهم فيها بسؤالين أو أكثر -يكتب المعلم السؤالين في كراسة الإعداد-.

1- جاء المعلم الذكي .

2- نجح الطالب المجتهد .

3- أحب المدير المتواضع .

4- رأيت المعلم الذكي .

5- أكرمت الطالب المجتهد .

6- سلمت على المدير المتواضع .

7- قدم المدير هدية للمعلم الذكي .

8- وقدم شهادة تقدير وهدية للطالب المجتهد .

9- وأقام الطلاب حفل تكريم للمدير المتواضع .

يقرأ المعلم هذه الأمثلة ثم يقرأها الطلاب مع التركيز على الضبط الذي يجب أن تكون حركة النعت والمنعوت بلون مخالف بارز مع وضع خط تحت المنعوت وخطين تحت النعت لإبرازهما، ثم يجري مناقشة إعرابية حتى يعرب المنعوت ومن ثم يعرب النعت ويسجل القاعدة المستخلصة على يمين السبورة ومن أفواه التلاميذ.

- ثم بعد ذلك يطلب تغير المنعوت إلى المثنى وبالتالي يتغير النعت إلى المثنى ويبرز علامة الإعراب في المثنى بلون مخالف ويعرب ذلك كالسابق ويسجل القاعدة المستخلصة على السبورة.
- ثم يقوم بعد ذلك بطلب تغيير المنعوت إلى الجمع وبالطريقة السابقة ويسجل القاعدة على السبورة .
- يقوم بعد ذلك بتحويل المذكر إلى المؤنث ويناقشهم في ذلك ويستخرج القاعدة كالسابق .
- يجري مقارنة بين النعت والمنعوت من خلال الأمثلة المسجلة على اللوحة أو السبورة حتى يعرف على ما يلي :

إعراب النعت – تعريفه – نوعه – عدده

الربط:

يربط المعلم بين النعت والمنعوت في الأمور السابقة، كما ذكرنا ويطلب منهم إعرابها حتى يدركوا هذه العلاقة.

التقويم:

1- يوزع المعلم على تلاميذه البطاقات ثم يقوم كل تلميذ بإعراب كل عبارة بعد قراءتها.

2- يسجل المعلم أمام من تدريبات الكتاب على السبورة أو يعربها من الكتاب المقرر حتى يطمئن إلى أنهم فهموا الموضوع وقد تكون الأمثلة كالتالي: (1- أحب الطالب ...) ويكمل الفراغ بنعت مع ضبطه ثم يحول ذلك إلى المثنى والجمع (المذكر) ثم إلى المثنى والجمع المؤنث.

3- يطلب من بعضهم أني قرأ قاعدة النعت أو أحد أجزائها المسجلة على السبورة ومن ثم يقوم بتسميعها غيباً.

الواجب المنزلي:

يقوم التلاميذ بما يلي:

1- حل تدريبين من تدريبات الكتاب المقرر.

2- كتابة جمل على النعت من إنشائهم تمثل صوره وأحواله المختلفة.

3- يقوم بكتابة الأمثلة التالية أو غيرها على السبورة ثم يقومون بكتابتها على كراساتهم وحلها في المنزل:

- شرب المريض الدواء المر .
- أكرمت الدول الأطباء الماهرين .
- نمتلك بيتاً واسعاً .
- خالف الشرطي السيارة المسرعة .

وذلك بإعراب النعت فيها .

ثانيا : نموذج لخطة درس في مادة العلوم

الصف: الرابع التاريخ: المادة: علوم الموضوع: كيف نحافظ على الحيوانات؟

التاريخ	الحصة	الفصل	المادة	موضوع الدرس وطريقة تدريسه
2009/1/3	الثالثة 45 دقيقة الرابع	-ب-	علوم	***كيف نحافظ على الحيوانات؟*** **الأهداف الإجرائية و السلوكية:** **1- أن تستشعر التلميذات من خلال قوله تعالى ﴿والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون﴾ الحكمة من ضرورة الحفاظ على الحيوانات.** **2- أن تحرص التلميذة على النظافة وذلك "لن النظافة من الإيمان".** **3- أن تلتزم التلميذة الهدوء والنظام داخل الفصل.** **4- أن تسترجع التلميذات الفائدة من الحيوانات.** **5- أن تتعرف التلميذات على كيفية عناية الإنسان بالحيوانات الداجنة. (بإنشاء المزارع).**

6- أن تتعرف التلميذات على بعض الأسباب التي تؤدي إلى تناقص عدد الحيوانات البرية (التوسع في العمران، الصيد المتواصل باستخدام الأسلحة الحديثة، ازدياد رقعة الأراضي الزراعية).

7- أن تتعرف التلميذات على الجهود التي تبذلها الحكومات للمحافظة على الحيوانات البرية مثل (إنشاء المحميات، وضع قوانين وأوقات للصيد).

8- أن تستدل التلميذات من خلال الصور على معنى تلوث المياه وأثره على الأسماك والأحياء المائية.

9- أن تشارك التلميذات في المناقشة أثناء عرض الدرس.

10- أن تشارك التلميذات في كتابة الملخص السبوري

11- أن تشكر التلميذة الله عز وجل على نعمة العقل الذي سخره لخدمة الإنسان

الوسائل التعليمية:

1- **اللوح السبوري.**

2- الكتاب المدرسي.

3- لوحة فلين مثبت عليها صور لبعض الحيوانات وصور توضح تلوث البيئة.

4- بطاقات معدة للتطبيق موضح بها أسباب تلوث المياه وأسباب تناقص أعداد الحيوانات .

المقدمة (التمهيد)

كانت هناك تلميذة تدعى (سارة) خرجت مع أسرتها لقضاء أجازة العيد في الصحراء، وعندما وصلت السيارة إلى هناك فرحت سارة بمشاهدة الكثير من الحيوانات البرية واستمتعت بقضاء وقت ممتع وهي تجري وراء البعض منها وتستمتع بمشاهدة البعض الأخر .

وعندما أخذوا يعدون للرحيل فاجأت سارة والدها قائلة له:

أبي أريد أن تصطاد لي بعض الحيوانات وخاصة ذلك الغزال فأجابها والدها قائلا: لا أستطيع يا بنيتي لأن هذه المنطقة يمنع فيها الصيد لكي نحافظ على هذه الحيوانات.

كيف نحافظ على الحيوانات؟

"يكتب العنوان على اللوح السبوري"

العرض

س1 إلى كم قسم تنقسم الحيوانات من حيث الأماكن التي تعيش فيها؟

تنقسم الحيوانات إلى قسمين:

أ- حيوانات داجنة:

وهي التي يأنسها الإنسان

مثال: البقرة، الخروف، الماعز

ب- حيوانات برية:

وهي الحيوانات التي تعيش في الصحارى والغابات

مثال: الغزال، الأرنب

س2: لماذا يعتني الإنسان بالحيوانات الداجنة؟

يعتني بها الإنسان لأنه يستفيد منها في"المأكل، والمشرب، والملبس، والتنقل.

س 3 من تذكر لي آية من القرآن الكريم توضح الاستفادة من الحيوانات؟

قال تعالى ﴿والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون﴾

س4 ما هي الأشياء التي تعتمد فيها الحيوانات على الإنسان؟

تعتمد الحيوانات الأليفة على الإنسان في توفيره المرعى، والعلف، والمأوى، والوقاية من الأمراض، وتحسين النوع.

س5 كيف يحافظ الإنسان على الحيوانات الداجنة؟

1- تأسيس المزارع لتربية المواشي والدواجن.

2- الاستعانة بالأساليب الحديثة والوسائل الفنية في تربية الحيوانات. يطلب من التلميذات الاستعانة بشكل (6) في المقرر الدراسي وملاحظة تخصيص مزرعة لتربية الأبقار ومشاهدة المكان المعد للعلف. س6 ما هي الحيوانات البرية؟ هي حيوانات تعيش حرة طليقة في البر وقد هيأها الله تعالى في الاعتماد على نفسها س7 ما هي الأسباب التي أدت إلى تناقص أعداد بعض الحيوانات البرية؟ 1- توسع العمران. 2- استخدام الوسائل الحديثة في الصيد. 3- ازدياد رقعة الأراضي الزراعية. س8 اذكري أمثلة على بعض الحيوانات التي تناقص عددها في المملكة؟ 1- الغزال - الكتاب (المقرر الدراسي) ص 105 2- المها - الكتاب ص 104 + صور موضحة على الوسيلة 3- طائر السنونو - الكتاب ص 105 س9 اذكري بعضا من الطرق التي تقوم بها الحكومات للمحافظة على الحيوانات؟ إن الحكومات تحدد الصيد او تمنعه في مواسم معينة وخاصة في مواسم التكاثر، ولقد كان الفضل الأعظم في حماية الحيوانات والحفاظ عليها لله عز وجل بأن جعل الصيد محرما في محرم، صفر، ذي القعدة، وذي الحجة. س 10 إلى ماذا تؤدي عمليات طرح كميات كبيرة من القمامة والفضلات في مياه البحر؟ تؤدي إلى تلوث المياه وهذا التلوث يؤدي إلى موت الأسماك والطيور المائية س 11 ما هو أخطر أنواع تلوث المياه؟				

انتشار النفط الخام على السواحل

التطبيق:

- تقوم المعلمة بعرض وتوزيع البطاقات المعدة على التلميذات بحيث تحتوي كل بطاقة على سبب من أسباب تناقص أعداد الحيوانات وكذلك بالنسبة لأسباب تلوث المياه.

2- تعرض لوحة فلين مقسمة إلى نصفين كل نصف يحتوي على

1- النصف الأول: أسباب تناقص أعداد الحيوانات

2- النصف الثاني: أسباب تلوث المياه

ويطلب من التلميذات القيام بوضع كل بطاقة من تلك البطاقات في مكانها المناسب من الجدول فيكون الجدول كما يلي:

المخلص السبوري

1- الحيوانات الداجنة: تعتمد على الإنسان في الحصول على المرعى، العلف، الوقاية من الأمراض

2- يقوم الإنسان بتأسيس المزارع الحديثة لتربية الحيوانات الأليفة للحصول على الألبان واللحوم

3- يطلب من التلميذات كتابة الجدول المستخدم في تمرين التطبيق.

الواجب المنزلي

ضعي " √ " أو " × "

1- المحميات هي أماكن يسمح فيها بالصيد ( )

2- إلقاء الفضلات الصناعية بصورة مستمرة يلوث مياه البحر ( )

3- لماذا يتناقص عدد الحيوانات البرية في المملكة العربية السعودية؟

ومن الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق خطة الدرس، العرض السريع للمقدمة والتي حدد وقتها من 5-7 دقائق يطلع خلالها المعلم على الواجب الذي كلف فيه التلاميذ في الدرس السابق. ثم يقوم بعرض النقاط الأساسية للدرس الماضي للتذكير والتمهيد للدرس الجديد وربط الخبرات ببعضها. وقد يكون التمهيد للدرس الجديد بطرح بعض الأسئلة التي تثير تفكير التلاميذ، أو طرح بعد الأسئلة البلاغية التي تطرح لشد انتباه التلاميذ لا للإجابة عليها. أو عن طريق سرد قصة ذات علاقة بموضوع الدرس، أو ربما عرض مشهد تمثيلي أو وسيلة ومن ثم مناقشتها كمدخل للدرس الجديد، ويلي المقدمة العرض، أي عرض المفاهيم والمعلومات والحقائق والمهارات الجديدة مع التلاميذ لأجل ترجمة الأهداف إلى سلوكيات فعلية، وخلال هذه الفترة تقدم الوسائل التعليمية لدعم المادة المقدمة، يلي ذلك مرحلة التطبيق ومدتها 8-12 دقيقة وهي المرحلة التي يتم فيها تثبيت التعلم، والتطبيق يشتمل على الأنشطة والمناقشة والأسئلة والتمرينات، ثم تأتي مرحلة التلخيص وهي عرض لفظي لا تتجاوز مدته الخمس دقائق يقوم به المعلم لتلخيص ما عرضه من معلومات، ويختتم الدرس عادة بالتعيينات التي لا تتجاوز مدتها الخمس دقائق، حيث يقوم المعلم بالتفاعل مع تلاميذه ليتمكن من ملاحظة مقدار ما تحقق من أهداف الخطة، فيقوم بتعيين بعض الواجبات التي يفترض أن يقوم التلاميذ بعملها، أو تكليفهم بنشاط معين يتعلق بموضوع الدرس وذلك مراعاة للفروق الفردية وللتأكد من أن كل التلاميذ استوعبوا الرسالة بشكل واضح خال من الغموض .

ثانيا: مهارات التهيئة أو الإثارة

إن عملية تركيز الانتباه باستخدام مثيرات معينة تعد مهارة أساسية، وهناك ثلاثة أسباب يمكن أن يستخدمها المعلم لمساعدة تلاميذه على تدريبهم على القدرة على الانتباه للدرس وهذه الأساليب هي: **(قطامي وقطامي، 2001)**

1- استخدام الحديث مع الذات والتصورات الايجابية .
Using Self Talk and images.

2- طرح الأسئلة Asking Questions.

3- وضع أهداف محددة للدراسة.
Setting Specific Study Goals .

وتعد إستراتيجية محادثة النفس والتصورات الايجابية إسلوباً ناجحاً في توجيه تفكير التلاميذ وأفعالهم ويمكنهم تعلمها واستخدامها لضبط وتركيز انتباههم، فالتلميذ الذي يتخيل نفسه يقف أمام حشد من التلاميذ وأولياء أمورهم ليكرم برفع العلم أو استلام شهادة تقدير سيشعر بالمتعة أثناء تصوره هذا ما يدفعه إلى الانتباه والتركيز، ويتمكن المعلم من شد انتباه تلاميذه بتوجيه الأسئلة المثيرة للتفكير والتي توجه انتباههم حول موضوع الدرس. وكذلك إشراكهم في صياغته للأهداف المتوقع تحقيقها من المادة الدراسية المطروحة ولعل من المجدي في شد انتباه التلاميذ منحهم فرصة للعمل في جماعات لمناقشة مواضيع تتعلق بتحصيلهم وكيفية تحسين علاماتهم والاشتراك معهم في المناقشة والتعليق. كما يتمكن المعلم من إثارة التلاميذ عن طريق طرح موضوع أو خبر نشر في إحدى الصحف أو حدث في المجتمع أو ربما عرض فيلم قصير له علاقة بموضوع الدرس ومناقشة التلاميذ حول أحداثه. **(الإدارة العامة للتربية والتعليم، 2008)** ويمكن أن يستثير المعلم دافعية تلاميذه ويشد انتباههم بواسطة ابتكار أساليب متنوعة في التمهيد للدرس كأن يذكر لهم قصة طريفة أو حدث غريب .

وثمة طريقة أخرى يتمكن المعلم من استخدامها لتهيئة التلاميذ وجذب انتباههم هي اختيار مشكلة ما واختيار أحد الأساليب المشوقة في عرضها وتحليلها وتهيئة المتعلم لمواجهتها وإثارة تفكيره وتحدي قدراته. **(كريم واخرون، 1995)**

ثالثاً : مهارات الاتصال والتفاعل

يعرف الاتصال الإنساني بأنه "الاشتراك في تبادل الرموز والمضامين والأدوار بين الأفراد من خلال وسيلة أو أكثر في سياق اجتماعي يوفر فرص الفهم والتأثير والتغذية الراجعة لهذه المضامين كعملية ديناميكية" **(الطويرقي، 1993)** فالاتصال عملية توفر للأفراد مناخاً للتعارف والتفاعل وأيضاً للصراع في المجتمع، ويعرفه هوفلاند **(عطيوي، 2001)** بأنه "عملية يقوم بموجبها شخص (المرسل) بإرسال منبه (رسالة) بقصد تعديل أو تغيير سلوك شخص آخر (المستقبل) . ويعرف الاتصال أيضاً **(عطيوي، 2001)** بأنه " تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات بين الأفراد في إطار نفسي واجتماعي وثقافي معين مما يساعد على تحقيق التفاعل بينهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة "، وهناك من يعرفه **(المنيف، 1983)** على أنه " تبادل الحقائق والأفكار والآراء والانفعالات، ويتطلب ذلك تقديم البيانات واستقبالها بما ينتج عنه الفتاهم بين الأشخاص الذين يتم بينهم الاتصال " .

ويعرفه (**العمايرة، 1999**) بأنه " عملية الربط بين كائنين أو شخصين بهدف إشراك الآخرين في الفكرة أو المعلومة أو الاتجاه ". كما يعرفه (**Mack and Davis , 1983**) بأنه "المهارة الأساسية للحياة كوسيلة مهمة ومهارة تستخدمها لشق طريقك من خلالها للنجاح في المدرسة والحياة. إنها المهارة التي تعتمد على قدرتك لتحقيق سعادتك الشخصية".

ويعرف الدويك (**عابدين، 2001**) الاتصال المدرسي بأنه " الاحتكاك المباشر وغير المباشر بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإقامة علاقة إيجابية معه " .

والاتصال كما يعرفه (**المنيف، 1983**) "وسيلة لإحداث الفهم أو إدراك الآخرين للأمور من أجل أن يتحقق تغيير ما في نظرهم أو سلوكهم العام نحو الأشياء أو الناس". وعرفت الاتصالات على أنها (**عساف، 1986**) "الوسيلة الفعالة لأحكام الإشراف على المرؤوسين والتابعين وإحاطة الجهاز الإداري علماً بمجريات الأمور داخل المنشأة وإحاطة المنظمة، ولمتابعة أوجه النشاط والتأكد من أن كل عمل قد يتم أداؤه في الوقت المحدد له والأسلوب المقرر له". وهناك من يعرفها(**علاقي، 1981**) على "أنها العملية التي تشمل إلى جانب تبادل المعلومات، تبادل العواطف والاستشارات".

الآن وقد استعرضنا مجموعة من التعريفات للاتصال، يمكننا الاتفاق على تعريف شامل للاتصال على أنه تبادل الآراء والأفكار والمعلومات والمعاني والوقائع والاستشارات بطرق واضحة ومفهومة باستخدام مفاهيم واضحة ومصطلحات متعارف عليها مع الحفاظ على دفء الحوار والإقناع من أجل التأثير في المستقبل والحفاظ على العلاقات السليمة ومعاملة الناس وفق حدود فهمهم وقدراتهم في الاستيعاب .

إن دفء الحوار واحترام السامع أو الجمهور من المستمعين قد يكون له الأثر الايجابي في فهم الرسالة واستيعابها.

وظائف الإتصال داخل حجرة الدراسة:

تعتبر الإتصالات من أهم السبل التي تساعد في التأثير على الأفراد من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالمنظمة، كما أنها الوسيلة الأساسية التي تتسبب في تغيير سلوك الآخرين وفقا لما يراد إحداثه من سلوك مرغوب فيه.

والإتصال ضرورة اجتماعية لا غنى عنها، وحاجة إنسانية لا يمكن الاستغناء عنها في كل الظروف ومنذ لحظة ولادة الإنسان حتى مماته، ولأجل إحداث هذا التغيير في السلوك من خلال الإتصال، يمكن بيان وظائف الإتصال فيما يأتي:

1- تنسيق الجهود بين مختلف النشاطات.

2- تبادل وجهات النظر والمبادرات والآراء والمقترحات.

3- التفاهم والتفاعل الإنساني والاجتماعي.

4- تبادل الثقافات بين الشعوب.

5- الاتصال بالعالم الخارجي ومعرفة ما يدور من أحداث.

6- التعليم والتثقيف والتوجيه والإرشاد النفسي.

7- إكساب الأفراد القيم والاتجاهات والعادات التي يؤمن بها المجتمع.

8- التعبير عن الذات وإبراز الصفات الشخصية للأفراد.

9- الترفيه (كما هو ملاحظ من وسائل الإعلام).

10- تعرف التلاميذ على مسئولياتهم وواجباتهم والأنظمة والقوانين المدرسية.

11- الحصول على العمل المناسب للأفراد.

12- التوعية الدينية والصحية والسياسية.

13- التحذير من المخاطر والوقاية من الأمراض.

14- تحقيق الأهداف السلوكية والتربوية المنشودة.

15- دراسة المشكلات التي تظهر داخل حجرة الدراسة أو في محيط العمل ومناقشته وإيجاد الحلول لها .

16- خلق الدافع لدى التلاميذ تجاه العملية التربوية.

17- تكوين العلاقات الإنسانية.

18- إكساب الأفراد المهارات والخبرات اللازمة.

إن الاتصال لا يحدث في فراغ، ولذلك لا بد من وجود محيط اتصالي جيد يساعد على تلقي التلاميذ للمعلومات بكل وضوح. فالاتصال الذي يحدث في مكان ضيق مكتظ بالجمهور تصعب فيه الحركة وتنعدم فيه التهوية الجيدة والإنارة الكافية قد لا يحدث الأثر المطلوب ولا يحقق

الأهداف المنشودة، لذا فإن الحيز المكاني بمقاعده المريحة وتوفير المساحة الشخصية الكافية للمتحدث (المعلم) وتوفير الإنارة الجيدة والتهوية السليمة يساعد بلا شك على سلامة إيصال الرسالة.

ونظرا لما للمحيط الإتصالي من تأثير في إيصال الرسالة فإنه بات من الضروري أن يضع المعلم في الحسبان أهمية هذا العنصر ليقوم بتنظيم حجرة الدراسة ومنذ اليوم الأول لبدء الدراسة بما يكفل وجود محيط اتصالي صحي ليس له فحسب، بل للتلاميذ أيضا، وذلك لضمان حدوث عملية اتصال واضحة وفعالة، وذلك بتوفير الإنارة الجيدة، والتهوية المتجددة، ومراعاة وجود ممرات بين صفوف مقاعد التلاميذ كافية لتحركهم بحرية ودون إرباك أو مضايقة الآخرين. كما أن عليه اختيار المكان الصحيح لوضع المنضدة الخاصة به داخل حجرة الدراسة والكرسي الذي يجلس عليه، وانتقاء المكان المناسب لوقوفه إبان قيامه بعملية التدريس، بحيث يمكنه من مشاهدة جميع التلاميذ بغية التفاعل معهم بطريقة لفظية وغير لفظية، مع وجود مساحة كافية لتحركه يمنة ويسرة مع التأكد من أن صوته يصل لجميع التلاميذ بشكل واضح ومسموع، إضافة إلى أهمية مراعاة التناغم بين طبقة الصوت ونبرته، والموضوع المطروح، حيث أن استمرار المعلم بالحديث على وتيرة واحدة يبعث الملل في نفوس التلاميذ. كذلك عليه التحكم في درجة سرعة الصوت فالحديث بسرعة كبيرة أو ببطء شديد يؤثر سلبا على عملية الإتصال والتفاعل، إن ضرورة تهيئة المحيط الإتصالي عزيزي القارئ تستوجب أيضا من المعلم أن يتحدث إلى تلاميذه بلغة واضحة وسليمة تناسب قدراتهم ومداركهم اللغوية.

وتعد مهارة الملاحظة من أهم وسائل الاتصال التي تفيد المعلم في التعرف على فردية كل تلميذ ومدى ما أحرز من تقدم والمهارات التي اكتسبها والمشكلات والصعوبات التي يواجهها.

ولأهمية الإتصال داخل حجرة الدراسة على المعلم تشجيع الإتصال التبادلي ويعرف الإتصال التبادلي على أنه العملية الإتصالية التي يتبادل خلالها الأفراد رسائل شفهية وجسدية تساهم في استحداث وبناء علاقات فيما بينهم سلبا أو إيجابا **(الطويرقي، 1993)**.

إن التنافر بين الأفراد بالأفكار والخبرات يعتبر ظاهرة اتصالية صحية لأنه يولد عملية الإتصال. وفق هذا المنطلق ظهرت النظرية الإتصالية الحديثة التي تركز على مفهوم التبادلية في مجال الإتصال.

إن الاتصال الفعال يشكل حجر الأساس في بناء علاقة جيدة بين المعلم وتلاميذه تلك العلاقة القائمة على الفهم والإدراك والتعبير عن الذات والإبداع، والنقد، والتحليل وحل المشكلات واستيعاب المفاهيم والمصطلحات والأفكار، ولكي يحقق المعلم نجاحاً متميزاً في اتصاله مع تلاميذه، عليه إتباع المقومات اللازمة للاتصال الفعال والتي تتلخص بالاتي:

1- التخطيط الجيد للاتصال وذلك بتحديد الهدف أو الأهداف التي يتم الإتصال بشأن تحقيقها.

2- انتقاء الوسيلة المناسبة للاتصال كالتعبير الشفوي أو التعبير غير اللفظي أو الكتابي أو ربما التعبير اللفظي وغير اللفظي معا حسبما يتطلبه الموقف.

3- تحديد الشخص أو الأشخاص الذين سيجرى معهم الإتصال.

4- التأكد من أن ما يقصده المعلم مفهوما وواضحا للتلميذ.

5- أن يكون الإتصال واضحا وموضوعيا.

6- أن يحرك الإتصال من قبل المعلم تفكير المتعلم.

7- أن يمتلك المعلم مهارة عالية في الإصغاء لفهم حقيقة ما يريد التلاميذ التعبير عنه ولكي يدربهم أيضا على استخدام المهارة الإتصالية.

8- الشرح، أي أن يوضح المعلم أفكاره والمعلومات المطروحة بشكل لا يقبل الشك أو عدم الفهم أو اللبس.

9- السؤال والمناقشة، والمقصود به سؤال التلاميذ حول الموضوع الذي طرحه وفتح باب المناقشة للتأكد من سلامة وصول المعلومات أو التعليمات.

10- على المعلم أن يعرض أفكاره وتعليماته بشكل واضح ومتسلسل.

11- تجنب الغموض واللجوء إلى العبارات البليغة أو الركيكة التي قد تثير التساؤل أو الحيرة لدى التلاميذ.

12- تحديد المكان والزمان المناسبين لعملية الإتصال، فإعطاء التعليمات عن قواعد التمرين الجديد الخاص بلعبة كرة السلة على سبيل المثال، والذي يفترض أن يكون توقيته في الساعة الحادية عشر صباحا في الصالة الرياضية، إعطاء هذه التعليمات قبل بدء الدرس الأول في طابور الصباح قد يؤدي إلى نسيان أو خلط لهذه التعليمات التي يفترض أن تعطى في وقتها ومكانها المناسب.

13- التقويم مسألة مهمة جدا في التصعيد من فاعلية الإتصال وذلك عن طريق استخدام التغذية الراجعة للتأكد من وضوح الإتصال وتحقيق الهدف المرجو من .

14- على المعلم دراسة الوضع النفسي للتلاميذ في اختيار موضوع الإتصال، فخروجهم للتو من قاعة الامتحانات، وقت لا يتناسب وإعطائهم امتحانا آخر دون الاكتراث بالإرهاق الذي يشعرون به من جراء أداء الامتحان الأول.

لتحقيق التعلم بشكل فعال، من الضروري أن تكون المادة الدراسية المقدمة للتلميذ مشبعة لاحتياجاته وتطلعاته وميوله، مما يولد لديه الدافعية للتعلم والمشاركة الايجابية في مختلف الأنشطة وبالتالي يولد لديه الرغبة في التفاعل مع ما يقدم له في البيئة الصفية من معارف ومهارات وأنشطة ومواقف تعليمية مختلفة والعمل على الاستفادة من كل المواقف التعليمية المتاحة .

وحيث أن التفاعل حالة داخلية تتولد لدى الفرد وتدفعه إلى التيقظ والانتباه للموقف التعليمي (عدس، 1995) لذا فإن من واجب المعلم خلق دافع التفاعل اللفظي بينه وبين تلاميذه، بغية التعرف إلى هواياتهم، ومواهبهم، وميولهم، واتجاهاتهم وقدراتهم، وطرق التفكير لدى كل واحد منهم، ومن ثم توظيفها لخدمة العملية التعليمية التعلمية، حيث أن المعلم الذي يجعل من البيئة الصفية منبرا لحديثه اللفظي وغير اللفظي مانعا تلاميذه من الحديث، والحوار، والاستفهام، مهددا بعدم الحديث، سيخلق بلا شك بيئة صفية يكون المتعلم فيها متلق سلبي والمعلم هو المرسل المهيمن لوحده مما يجعل التفاعل أمرا مغلقا، بعكس ذلك المعلم الذي يطرح الأسئلة الذكية التي يهدف من ورائها إثارة تفكير تلاميذه وحماسهم ورغبتهم في التفاعل والمشاركة مما يخلق بيئة ثرية فاعلة تكون فيها عملية التفاعل عملية مفتوحة بل ومرغوب فيها، وهذا الأخير بالطبع سيشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم، وأفكارهم، وأحاسيسهم، مما يبعدهم عن الخوف والقلق والتردد والإحباط، بل سيخلق في نفوسهم الرضا والشعور بالانتماء والرغبة في المشاركة الدائمة والفاعلة.

إن المعلم الذي يلجأ إلى طريقة التفاعل المفتوح يخلق من البيئة الصفية مكانا آمنا ودودا يحس فيه كل فرد بأهميته ويتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقه من خلال توزيع الأدوار والمهام بغية إشراك جميع التلاميذ في إدارة الصف.

4

رابعا: مهارات العلاقات الإنسانية

المعلم هو الشخص الرئيسي في عملية تحديد نوعية التفاعلات الشخصية التي تشكل بيئة حجرة الدراسة، وعليه فإن العلاقات الايجابية بين المعلم وتلاميذه تمثل الحجر الأساس في عملية التعلم، والمعلم الذي يتمكن من إقامة علاقات ايجابية مع تلاميذه يستطيع بلا شك تقليل مشاكل الانضباط الصفي. (Prosise 1999) وتحقيق التعلم الفعال .

إن اهتمام المعلم بمشاعر التلاميذ والعمل على تكوين علاقات إنسانية سوية معهم يتطلب منه في المقام الأول تنمية مهارة التوحد الانفعالي الذي يعني ببساطة أن يضع نفسه موضع الشخص الآخر، وان يحاول إدراك سبب شعور الشخص بشعور معين وهنا يتوجب على المعلم محاولة الفهم العميق لتعبيرات كل تلميذ ومشاعره بشكل أعمق مما يقدر التلميذ التعبير عنها. (شفشق والناشف، بدون)

ولكي يتمكن المعلم من خلق العلاقات الشخصية الجيدة مع تلاميذه هناك العديد من المهارات التي تساعده في ذلك، وهذه المهارات هي:

1- توخي العدالة في معاملة التلاميذ والبعد عن التحيز وتطبيق الأنظمة والجزاءات على جميع التلاميذ بطريقة متساوية. (Prosise , 1999).

2- ثبات السياسة التي يتبعها المعلم مع التلاميذ والبعد عن المزاج المتقلب.

3- تعويد التلاميذ على البقاء بالانشغال في الأعمال الموكلة إليهم والاندماج في مواقف التعلم الصفي.

4- العمل على جعل النشاط المقدم للتلاميذ مناسباً لمستوياتهم وقدراتهم وميولهم.

5- تحديد دور التلميذ ودور المعلم في النشاطات المختلفة بواسطة التنظيم الجيد.

6- التخطيط الفعال للانتقال من نشاط إلى أخر بسلاسة وسهولة دون التسبب في الإرباك والإزعاج.

7- معرفة وملاحظة كل السلوكيات التي يقوم بها كل تلميذ طوال الوقت واللجوء إلى استخدام نظرات العيون كنوع من اللوم والعتب على التلميذ غير المنضبط.

8- تنظيم وتهيئة البيئة المادية لحجرة الدراسة بأسلوب يسهل التفاعلات المجدية بين المعلم والتلاميذ.

9- توفير البيئة التي تؤمن للتلاميذ الصحة النفسية اللازمة وإبراز مشاعر الاحترام والتقدير لفردية كل تلميذ.

10- عدم المبالغة في وضع اللوائح والقوانين واللجوء إلى الاعتدال، ذلك أن المبالغة في محاسبة التلميذ على دقائق الأمور قد تجعله مقيداً أو مراقباً في كل الأحوال.

11- اللجوء إلى التخطيط الدقيق للأنشطة الصفية ولأبسطها حيث أن ذلك يشجع التلاميذ على الانسجام مع تلك الأنشطة والنظر إليها بأهمية كبيرة.

12- إشراك التلاميذ في الإدارة الصفية وإرساء قواعد النظام والضبط الصفي وتشجيعهم لتقديم مبادراتهم في تطوير الإدارة والنظام.

13- توكيد المعلم على انه على بصيرة ووعي تام بكل ما يحدث في حجرة الدراسة .

14- تدريب التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في إدارة أعمالهم دون إكراه أو إجبار حيث أن ذلك سينفعهم في أداء الواجبات البيتية أيضاً.

15- إدارة وتنظيم الوقت بالتخطيط للدرس وترتيب المواد والتجهيزات والوسائل والحرص على بدء الدرس في الوقت المحدد وإنهائه في الوقت المحدد أيضاً.

16- تقديم التعزيزات الايجابية للتلاميذ لتشجيع الاستمرار على السلوكيات المرغوب فيها .

17- تقديم المعلم توقعاته الايجابية للتلاميذ حول فاعلية الأداء والانضباط واحترام النظام والالتزام بالتعليمات وتحمل المسئولية وتقبل الإرشادات والتوجيهات.

18- التنويع في طرق التدريس والعمل على جعلها مشوقة ما أمكن ذلك.

19- وضع نظام واضح للاتصال الفعال سواء اللفظي منه أم غير اللفظي وصقل مهارة الإنصات لدى التلاميذ وذلك بإصغائه لما يقول كل منهم بحذر ويقظة واهتمام.

20- عدم اتخاذ السلوك السلبي للتلاميذ مسألة شخصية، فقد يتعرض التلميذ إلى مضايقات أو ظروف صعبة في يومه، ففي حالة حدوث نزاعات يكون من المفيد جداً وجود فترة معقولة من الهدوء، بحيث يتوجب على المعلم بعدها إقامة اتصال ايجابي مرة أخرى، ذلك أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر في حياة التلاميذ مما تنعكس على سلوكياتهم في المدرسة، مثل الحالة الصحية والأنشطة المختلفة والحياة المنزلية وغيرها، وعلى المعلم اكتشاف المشكلة قبل التسرع في الوصول إلى استنتاج قد يكون خاطئاً. (Prosise , 1999).

21- تشجيع وتعميق روح الانتماء ودفع التلاميذ للعمل كفريق واحد بإرساء روح التعاون والمشاركة.

22- إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم وفي حدود المعقول لأن ذلك سيدفعهم للعمل بكل جد وإخلاص.

23- إرساء مبادئ العلاقات الإنسانية في التعامل والتعامل مع التلاميذ بلطف وحنان وتفهم والإصغاء لهم بشيء من العاطفة لفهم وإدراك احتياجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.

24- إرساء روح التسامح وتشجيع مبدأ الاعتراف بالخطأ واللجوء إلى الصراحة مهما كلف الأمر.

إن النقاط آنفة الذكر ستعين المعلم بلا شك لتحقيق التعلم الفعال فيما إذا طبق تلك النقاط بحذر ويقظة، وحيث أن التلاميذ يتباينون فيما بينهم لاختلاف اهتماماتهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم، لذا فإن أهم ما يجب أن يلتفت إليه المعلم هو التنويع في طرق التدريس والعمل على إدخال عنصر التشويق وإثارة التفكير لدى تلاميذه، بتقديم الأسئلة الذكية والمتنوعة التي تدفعهم إلى الاستنتاج والتحليل والتعليل والربط. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عليه إشباع حاجاتهم النفسية والجسمية والاجتماعية والعمل على إدخال روح المرح والدعابة إلى دروسه حيث أن ذلك سيوفر لهم بيئة مشوقة آمنة سعيدة مما يدفعهم إلى التعلم بشكل كبير. وهذا لا يعني أن المعلم لن يواجه بعض المشكلات التي تخل بالنظام الصفي، ذلك لأنه كما اشرنا سالفا هناك عوامل الفروق الفردية والخلفيات الأسرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

خامساً : مهارات استخدام التغذية الراجعة

تعرف التغذية الراجعة على أنها "الملاحظات التقويمية التي يزود بها المتعلم بخصوص مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، أي فيما إذا كانت استجاباته للمثيرات التعليمية صحيحة أو غير صحيحة، والهدف من هذه العملية هو تعزيز الاستجابات الصحيحة وتصحيح الاستجابات غير الصحيحة. وبالإضافة إلى ما يقدمه المعلم يمكن أن يكون التلاميذ مصدراً للتغذية الراجعة لزميلهم بما يقدمونه له من ملاحظات" ويعرفها البعض على أنها "إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة إيجابية أم سلبية بمعنى آخر أن التغذية الراجعة هي إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو

المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أو خاطئاً. ويرى بعض التربويين أمثال (توكمان) بان عملية التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، بل على المعلم أن يبين للمتعلم مدى الصحة ومدى الخطأ في جوابه، والى أي حد كان جوابه صحيحا أو خاطئا، بمعنى آخر إلى أي مستوى كان جوابه صحيحا ودقيقا، ولماذا كان جوابه كذلك، وان يعلمه أيا من الأهداف السلوكية نجح في تعلمها وأيا منها يتعثر في تعلمها وكم بقي عليه من العمل والجهد لكي يصل إلى نهاية هذا الهدف، ومن ثم السيطرة على عملية التعلم وإتقانها". ومن هذا المنطلق يمكننا إيجاد تعريفا جديدا للتغذية الراجعة بالقول أنها ردة فعل المعلم إزاء المتعلم نحو تقديم رأيه في إجابات التلميذ فيما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، وذلك بتدعيم الإجابات الصحيحة عن طريق الثواب وإبداء ملاحظاته التصويبية فيما إذا كانت الإجابات غير صحيحة وتبصير التلميذ بما يجب عليه فعله لتحقيق الهدف السلوكي الذي لم يتمكن من تحقيقه بعد. **(الحيلة 2002)**. ويمكن التمييز بين التغذية الراجعة والتعزيز، حيث أن التغذية الراجعة تؤكد على جانب المعلومات في عملية التعليم، بينما يؤكد التعزيز على تأثير المكافأة في عملية التعلم.

وبما أن التغذية الراجعة هي تعزيز الاستجابات الصحيحة وتصحيح الاستجابات الخاطئة، لذا فإنها تفيد كثيراً في توجيه السلوك الجيد واستمراره، والكف عن السلوك السيئ والتوقف عن تكرار حدوثه. وهناك التغذية الراجعة الايجابية التي تدفع التلميذ إلى الاستمرار على إظهار السلوكيات المرغوب فيها كقول المعلم للتلميذ الهادئ الملتزم " تعجبني تصرفاتك " و " كم ارتاح لسلوكياتك المهذبة "كما أن هناك التغذية الراجعة السلبية والتي تتمثل في قول المعلم للتلميذ المشاكس" لا أحب أن أراك هنا" أو "أتمنى لو أجدك يوما واحدا تتصرف كانسان " مثل استخدام هذه الأقوال تدفع التلميذ إلى الإصرار على التصرف بشكل سيئ ذلك لأن المعلم كون عنه فكرة سيئة مسبقاً.

ولعل استهزاء المعلم بالتصرف غير اللائق الذي يقوم به تلميذ ما، يدفعه إلى الاستمرار في ممارسة ذلك التصرف كردة فعل سلبية على أسلوب المعلم في التهكم والاستهزاء. وهنا يجب على المعلم الواعي اللجوء إلى الإسلوب الايجابي في التغذية الراجعة كتعزيز سلوك مرغوب فيه من قبل تلميذ ما وغض الطرف عن السلوكيات الأخرى غير المرضية.

إن استخدام المعلم التغذية الراجعة لا يتوقف عند سلوكيات التلميذ سواء المرضية منها أو غير المرضية، لكنها تلازم عملية التعليم بكل أبعادها وبكل جزئياتها حيث يتوجب على المعلم

استخدامها في كل عمليات الممارسة والتطبيق إذ أنها وسيلة هامة من وسائل التفاعل الاجتماعي والإنساني بين الناس.

ومن المؤكد أن توظيفها يعتبر كفاية أساسية ينبغي أن يتقنها المهتمون بتشكيل السلوك التعليمي والمهني، فمن خلالها يتعلم المرء كثيراً من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات، وبها أيضا يجري شحذ القدرات الشخصية وتشكيلها لدى الآخرين عن طريق مهارات الإنصات والتعبير والتلميح والإيماء. **(المرجع السابق)**

فمهارات التواصل المختلفة اللفظية منها وغير اللفظية تعد مهارات أساسية في تعزيز "التغذية الراجعة".

وهناك بعض الطرق التي يتمكن المعلم بواسطتها من استثارة دافعية المتعلم الذي يربك النظام في الصف، وذلك بعد ملاحظة المعلم لسلوكياته وتقديم تلك الطرق كنوع من أنواع التغذية الراجعة مثل : إثارة رغبة التلاميذ في المشاركة والكف عن إثارة الضجيج والضوضاء، وذلك بطرح لغز أو سؤال عليهم كمدخل للدرس أو القيام بتجربة مثيرة وسؤالهم عن ماذا حدث؟ ولماذا؟ وكيف؟ أو ربما طرح مشكلة عارضة وتقسيمهم إلى مجموعات لمعرفة أي المجموعات تقدم الحل الأفضل. هنا سيشد المعلم تلاميذه ويثير دافعيتهم نحو التعلم. وبذلك يقضي على الروتين ويكسر الملل، مما يصرف بعضهم عن إثارة الفوضى والشغب. وربما من المفيد أن يطرح المعلم سؤالاً محيراً أو مثيراً للتفكير والنقاش كسؤاله " ماذا لو أصبحت الكرة الأرضية كلها عبارة عن سلاسل جبلية؟ " أو " ماذا سيحدث لو أن الشمس احتجبت عن الظهور لمدة شهرين كاملين؟ " هنا سيثير المعلم تفكير التلاميذ ويشغلهم في البحث عن الأجوبة المناسبة، مما يقلل ظهور المشكلات الصفية، إضافة إلى أن ذلك سيثير ويحفز التفكير الإبداعي.

أن استخدام المعلم لنشاطات مختلفة ولجوئه إلى التنويع في طرق التدريس وجعلها مشوقة وممتعة ومتنوعة، كإعطاء درس في التعبير الشفوي في فناء المدرسة، أو تقسيم التلاميذ إلى فريقين لمعرفة أي الفريقين أقوى مهارة في جدول الضرب، أو تعليمهم عن طريق مشاهدة فيلم تعليمي أو مشهد تمثيلي. سيحقق بالتأكيد التعلم الفعال كما أن لجوء المعلم إلى استخدام الأساليب المتنوعة في الثواب كالتبسم والإطراء والربت على الكتف والاستغراب والتعجب لروعة الإجابة وما إلى ذلك سيدفع التلاميذ إلى الإصغاء والانتباه طمعا في الثواب والاستحسان.

إن المعلم الذي يسعى إلى استخدام التغذية الراجعة كأسلوب ايجابي لتحقيق التعلم الفعال، يتوقع منه أن يكون منتبهاً يقظاً، مجدداً، مبدعاً في ابتكار الأساليب التي تثير دافعية التلاميذ نحو عملية التعلم وتصرفهم عن العبث واللغو والفوضى، ولعل من المناسب استخدام طبقات الصوت المختلفة والإكثار من الاتصال غير اللفظي وتدريب التلاميذ على مهارة استخدام الحركات والتعبيرات أو الإشارات عند الحديث، كذلك تدريبهم على مهارة الإنصات وبيان أهميتها بشكل غير مباشر كأن ينصت لأقوالهم ويتفاعل مع الأحداث التي يروونها أو المشكلات التي يعانون منها.

سادساً: مهارة إدارة الوقت:

نظراً لأهمية الوقت في التطور الحضاري كمورد مهم من موارد الاستثمار، فإن إدارته تحتاج إلى فن وحنكة وحسن تخطيط لاسيما في المؤسسات التربوية والتعليمية التي يكون فيها الوقت المحدد للتعلم مقيد ببرنامج زمني، مما يستوجب الحذر والدقة في استخدام الوقت الذي سيؤثر سلباً على سير العمل فيما إذا حدث فيه أي خلل أو سوء تخطيط وتنظيم لاسيما وإن المؤسسات التربوية والتعليمية تشهد في عصرنا الحاضر الانفجار المعرفي العظيم وتراكم العلوم الحديثة وتعدد المهارات التي يفترض أن يتدرب عليها التلاميذ كما يجب استغلال الوقت بشكل فاعل **(عدس، 1996)**، ومن هذا المنطلق نجد أن المدارس كمؤسسات تربوية وتعليمية بحاجة كبيرة لأن تقوم بتدريب كل الكادر الموجود فيها على كيفية إدارة الوقت، لاسيما مدير المدرسة والمعلمين الذين هم بحاجة إلى استغلال كل دقيقة من وقت اليوم الدراسي لصالح التلاميذ. وقد أشار بعض الباحثين إلى أنه على الرغم من بذل الكثير من الوقت في التدريس إلا أن هناك قلة رضا عن نتائج التعليم، ذلك بسبب هدر الوقت وعدم استخدامه بشكل سليم **(حسين، 2003)** ومن هذا المنطلق يجب استغلال الوقت واستثماره في المواقف التعليمية بشكل محكم حيث إن إدارة الوقت في هذا المجال أمر ضروري من حيث الحرص على الاستخدام الأمثل للوقت واستغلال كل ثانية منه بشكل فاعل ومدروس، وهناك من يؤكد **(قطامي، 2002)** وجود علاقة بين تحصيل التلاميذ والزمن الذي يصرف في تفاعل التلاميذ مع معلمهم، إن المعلم الناجح والفعال هو ذلك الشخص الذي يحرص على احترام الوقت والتخطيط الجيد لاستغلاله، وحث المعلمين على استثمار واستغلال كل ثانية، لأن الوقت لا يحترم أحد فهو يتغلغل في كل عملية سواء كانت

إدارية أو غير إدارية، مما يتوجب على المعلم استثماره بشكل فاعل وتقليل الوقت الضائع بدون إنتاج. إضافة إلى تحفيز العاملين على رفع مستوى الأداء لديهم خلال المدة الزمنية المخصصة في العمل المدرسي. إن المدير الناجح ليس بذلك الذي يبذل الكثير من الوقت والجهد لإنجاز أعماله، بل هو الذي يتمكن من إدارة وقته المتاح للعمل بفاعلية وكفاءة لتحقيق الأهداف المنشودة، إن إهتمام إدارة المدرسة بمسألة إدارة الوقت سيرفع بلا شك معنويات العاملين ويمتص الكثير من القلق وضغوط العمل والصراع النفسي والتوتر، ويصعد من فاعلية الأداء لديهم إذ يتيح لهم الفرصة للتفكير والإبداع والابتكار، ومساعدة التلاميذ في حل المشكلات والصعوبات التي تواجههم، واستغلال أوقات الفراغ بالعمل المثمر الجاد، والتنسيق مع الزملاء لخدمة العملية التعليمية التعلمية واستثمار الوقت بأقصى ما يمكن، وهذا يجعل اهتمام إدارة المدرسة بتنظيم الوقت ضرورة ملحة لا غنى عنها .

إرشادات هامة في إدارة الوقت

بما أن الوقت كمورد ثمين لا يمكن تخزينه ولا استرجاعه ولا تمديده، وحيث أن اليوم المدرسي محدد بوقت لا يمكن إطالته، وكل درس محصور بوقت أيضاً، لذا فإنه من واجب المعلم استغلال الوقت بشكل جيد، بإتباع الآتي:

1- تقسيم العمل وتوزيع المسئوليات لاختصار الوقت، دون اللجوء إلى إعطاء تعليمات يومية حول الأعمال المطلوبة، فكل معلم يعرف مسئولياته وواجباته اليومية، كذلك التلاميذ يعرف كل منهم مسؤولياته ومهامه في إدارة الصف منذ اليوم الأول لبدء الدراسة.

2- ترتيب الأعمال ابتداء من الأهم والأكثر إلحاحاً ثم الشروع بعمل المهم، إذ أن القيام بمجموعة أعمال في آن واحد يتسبب في مضيعة الوقت وبالتالي إلى التخبط وسوء الإنتاج.

3- ترتيب الأعمال والمهام الصعبة والمعقدة والتي تحتاج إلى تفكير وهدوء، قبل المهام الروتينية اليومية.

4- وضع جدول زمني لانجاز المهام وتخصيص الوقت اللازم لكل مهمة بالدقيقة.

5- استغلال أوقات الانتظار أو الركود في عمل شيء، مخطط له مسبقاً، كقراءة كتاب أو الرد على بعض الاستفسارات الكتابية.

6- معرفة أنواع مضيعات الوقت وطرق علاجها والحذر من الوقوع في أحدها .

أنه على الرغم من تطور الفكر الإداري، والتقدم السريع في مجال العلوم والتقنية الحديثة فإن الوقت يظل العنصر الأهم في تسيير دقة الأمور وممارسة العمليات الإدارية، والتعامل مع المتغيرات العديدة والسريعة، في مجال التطور الحضاري، ولذلك فإنه من الأهمية بشيء الاهتمام بمسألة إدارة الوقت وحسن استغلاله والعمل على التخطيط بموجب الوقت المتاح في المؤسسات التربوية بل وتحديد الوقت اللازم لإنجاز كل عمل مهما كان شأنه. فإدارة الوقت وحسن استغلاله يساعد على جودة وكفاءة الإنتاج ويسهم في إتاحة الفرصة في خلق روح التعاون بين الأفراد في المؤسسات ويدفعهم إلى الإبداع والابتكار واستخدام الإسلوب العلمي في التفكير لحل المشكلات كما أن حسن إدارة الوقت يساعد على التخفيف من حدة الفاقد التعليمي وذلك بالاستخدام الأمثل للوقت المخصص لكل موقف تعليمي.

أسئلة للتقويم

س1 ما هي مقومات تحقيق الكفاءة لدى المعلم؟

س2 وضح الفرق بين تطوير أداء المعلم، وتطوير اتجاهات المعلم.

س 3 لماذا بات من الضروري تقديم الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وبشكل مستمر.

س 4 ضع نموذجاً لخطة درس متكاملة بحيث تشتمل على عدة مستويات للأهداف السلوكية.

س 5 وضح الفرق بين كل مما يأتي:

1- الغايات

2- الأغراض

3- الأهداف السلوكية .

س 6 تحدث عن مهارات الاتصال والتواصل التي يفترض من المعلم امتلاكها.

س 7 مذا يقصد بالتغذية الراجعة الكمية والكيفية ؟

س 8 ميز بين كل من التغذية الراجعة والتعزيز.

مراجع الفصل الرابع

1- أبو الهيجاء، فؤاد (2006). أساليب طرق تدريس اللغة العربية، عمان: دار المناهج.

2- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم (2008). دليل المعلم، المملكة العربية السعودية: إدارة التعليم بمنطقة القصيم.

3- البدري، طارق عبد الحميد (2001). الأساليب القيادية والإدارية، عمان: دار الفكر.

4- الجاسر، عفاف (2002). برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم، ط2، الرياض: عفاف الجاسر.

5- الحريري، رافده والبنا، رياض وشريف، عابدين (2004). إدارة الصف وبيئة التعلم، الكويت : الجامعة العربية المفتوحة.

6- الحصين، عبد الله وقنديل، ياسين (1989). مهارات التدريس، الرياض: شركة مرامر.

7- الحيلة، محمد (2002). مهارات التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة.

8- الخولي، أيمن محمد (2001). أصول التعليم، بيروت: دار الراتب الجامعية.

9- الرشيدي، أحمد كامل (2000). مشكلات الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، القاهرة: مكتبة كوميت .

10- السلامي، جاسم محمد (2003). تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال، عمان : دار المناهج.

11- الطويرقي، عبد الله (1993). علم الاتصال المعاصر، الرياض: الفرزدق.

12- العمايرة، محمد حسن (1999). مبادئ الإدارة المدرسية، عمان، دار المسيرة.

13- المنيف، إبراهيم عبد الله (1991). الإدارة، الرياض: دار العلوم.

14- جابر، عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، القاهرة: دار الفكر العربي.

15- طعيمة، رشدي أحمد (1999). المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.

16- عابدين، محمد عبد القادر (2001). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الشروق.

17- عدس، محمد عبد الرحيم (1995). الإدارة الصفية والمدرسية المتفردة، عمان: دار مجدلاوي.

18- عطيوي، جودت عزت (2001). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: الدار العلمية الدولية.

19- علاقي، مدني عبد القادر (1981). الإدارة، الرياض: تهامة.

20- كاربنتر، جون (2002). مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، (عبد الله أحمد شحاتة، مترجم) القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.

21- كريم، محمد أحمد وعبد الحميد، صلاح والنابه، نجاة عبد الله والشهيل، عبد الرحمن (1995). الإدارة الصفية، الكويت : مكتبة الفلاح.

22- فيفر، ايزابريل ودنلاب، جين (2001). الإشراف التربوي على المعلمين، (محمد عيد ديراني، مترجم) عمان: الجامعة الأردنية.

23- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). سيكولوجية التدريس، عمان: دار الشروق.

24- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002). إدارة الصفوف، عمان : دار الفكر.

25- مكتب التربية العربي لدول الخليج (1989). اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين (دراسة مقدمة إلى لقاء المسئولين عن إعداد المعلم) الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

27- Prosise , Roger (1999) فن إدارة الصف المدرسي

(حسين على اسماعيل مترجم) الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

الفصل الخامس

تقويم الأداء

عناصر الفصل الخامس

- مفهوم التقويم التربوي .
- مفهوم القياس .
- أنماط التقويم التربوي .
- أهمية التقويم التربوي .
- تقويم نتائج التعلم المعرفية .
- تقويم الاختبارات التحصيلية .
- تقويم الاتجاهات .
- تقويم الميول .
- تقويم الشخصية .
- تقويم التفكير الإبداعي .
- تقويم المتعلم نفسياً .
- تقويم النمو الثقافي .
- مراجع الفصل .

مفهوم التقويم التربوي

يعرف التقويم بأنه العملية التي تقدر من خلالها قيمة الشيء أو يتخذ القرار من خلال ملاحظات عديدة وبناء على خلفية المقوم وتدريبه، كما أنه العملية التي تستخدم لوزن المزايا النسبية للبدائل التربوية التي تعد في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق. **(السلامي، 2003)**

ويعرف التقويم من ناحية اللغة، تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج، فإذا قال شخص ما أنه قوم الشيء، فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال أنه قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيماً، أما في مجال التربية، فالتقويم هو إصدار الحكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار، وهو أيضاً إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية .**(كاظم، 2001)** والتقويم هو فعالية تربوية ترمي إلى معرفة نمو التلميذ في اتجاه الأهداف الشاملة للتربية، ويعتمد على أساليب متعددة. **(علام، 2003)** وقد عرف ثورندايك وهيجن المشار إليهما في **(خضر، 2004)** التقويم على أنه وصف شيئاً ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف، وهو أيضاً إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات وصفت أو حددت سلفاً، وعملية التقويم هي عملية منهجية، ومنظمة، ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو التوجهات أو الواقع المقاس وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح. **(الحيلة، 2002)** والتقويم عملية تعاونية مستمرة تشمل كل الوظائف الإدارية بدءً بالتخطيط وانتهاء بوظيفة التقويم ذاتها. **(الحريري وآخرون، 2004)**

ويعتبر التقويم التربوي " أسلوباً علمياً يعني بالتشخيص الدقيق لأي موضوع، ومؤشراً له دلالته في تحديد مدى كفاءة جميع عناصر العملية التعليمية وفي مقدمتها الإدارة المدرسية باعتبارها المحك الرئيسي في إنجاح بقية العناصر الأخرى، والتقويم هو استخدام وتحليل البيانات التي يوفرها القياس بغية اتخاذ قرارات تتعلق بإنجاح العملية التعليمية، وهو بهذا يركز على التقدير الكمي والكيفي للظواهر. **(الاغبري، 2000)** وعملية التقويم تشمل مدخلات الموضوع والعمليات التي تجري عليه والمخرجات التي تنتج عنه. **(عريفج وآخرون، 1987)** ويعرف

التقويم تربوياً بأنه " علمية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل للمتعلم من خلال إعادة تنظيم البيئة تربوياً وإثرائها ". **(الصمادي والدرابيع، 2004)**

نستخلص مما ذكر أعلاه، بأن التقويم التربوي هو عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها، والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وتهدف عملية التقويم إلى التطوير والتجديد، إضافة إلى معرفة مدى ما تحقق من الأهداف، ووضع المقترحات لتحقيق ما لم يتم تحقيقه منها .

مفهوم القياس

يعرف القياس بأنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس **(خضر، 2004)** والقياس عملية يتوجه من يقوم بها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه ن وغالباً ما يتم تعيين الدليل المشار إليه بالنسبة لوحدة قياس مختارة، فالقياس إذاً عملية كمية يعبر عن نتائجه بالأرقام. **(إبراهيم وآخرون، 1989)** .

والقياس لغة التقدير، فإذا قيل أن فلان قاس الشيء بغيره أو على غيره، فهذا يعني أنه قدرة على مثاله، وهو عملية إعطاء الأشياء أرقاماً وفق قواعد محددة. **(كاظم، 2001)** والقياس كما يقول بين المشار إليه في **(الطيب، 1999)** هو مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية، ويعني القياس بالتحقيق الكمي من مدى فاعلية استراتيجيات وأهداف الإدارة المدرسية بعناصرها المختلفة، وذلك من خلال استخدام وسائل وأدوات كالملاحظة والمقابلة، والاختبارات والاستفتاءات، والاستبيانات، وقوائم المراجعة، ومقاييس التقدير، والسجلات وغيرها. **(الأغبري، 2000)** ويعرف ستيفنز المشار إليه في **(الصمادي والدرابيع، 2004)** القياس على إنه إعطاء قيم رقمية لخاصية ما بحيث يتمثل مقدار ما يتملكه الفرد أو الشيء من الخاصية وفق شروط أو قواعد معينة، وهو العملية التي يتم من خلالها التعبير عن الخصائص المختلفة للأشياء أو الحوادث أو الظواهر أو الأشياء بقيم

كمية تحدد بناء على قواعد وشروط محددة، ويرى كينيث (المرجع السابق) أن القياس يتضمن التقدير، والتقدير عملية يتم من خلالها تفرقة وتمييز الأشياء، فمثلا يمكن قياس طول الطاولة بالمتر لمعرفة طولها الحقيقي، ويمكن أيضاً تقدير طول تلك الطاولة من خلال إدراكاتنا وإحساساتنا للمثيرات البيئية المختلفة، وتعتبر عملية القياس أشمل وأدق من عملية التقدير .

وهكذا نجد من خلال التعريفات المذكورة، أن عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم، أو تشخيص الحالة وطرح العلاج اللازم، وتتضمن عملية التقويم القياس والتقدير بينما يتضمن التقدير عملية القياس .

أنماط التقويم التربوي

يتخذ التقويم التربوي أنماطاً عديدة تتسق مع المراحل التي تمر بها عملية التقويم وتتناغم مع أهداف التقويم التربوي وهذه الأنماط هي:

ا- التقويم التشخيصي او المبدئي:

يهدف هذا النمط من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعليم، وبعد استخراج نتائج التقويم، يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب، بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية، فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدرتهم، أنما هو نوع من أنواع التقويم التشخيصي، كما أن تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم، والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها. (خضر، 2004) .

2- التقويم التكويني (البنائي) والتقويم الختامي (التجميعي)

هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين

الممارسات التربوية، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر. **(الدوسري، 2004)**

ويركز التقويم التكويني على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني، وجب إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم، أما إذا فشل قلة منهم، فيجب إعداد وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعلمية الفردية. **(الظاهر وآخرون، 1999)**

أما التقويم الختامي، فيهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف إلى معرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه. **(علام، 2003)** فالتقويم الختامي إذا يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض الاحتسابية (المسؤولية) ووضع سياسة المؤسسة المدرسية **(الدوسري، 2004)** ويمكن القول هنا بأن التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات أو مراقبة تنفيذ الأنشطة، بينما يهتم التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج. والتقويم التكويني هو تقويم ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين، بينما التقويم الختامي يتعلق بالبرنامج كله **(علام، 2003)**

أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية

يعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارة والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير بالتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العملية التعليمية وذلك بهدف التحسين والتطوير، وعملية التقويم تكشف لنا عن مدى حسن سير العملية التعليمية، كما أنها تمدنا بمؤشرات عن مدى إمكانية هذا التحسين ومن ثم يعتبر التقويم التربوي وتطوير أساليبه واحدا من المداخل الأساسية لتطوير التعليم، فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها، فهو جزء مكمل للعملية التعليمية وتعديل مسارها، فهو جزء مكمل للعملية التعليمية وأحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلم، إلى جانب التعرف على مدى كفاءة مدخلات العمليات التعليمية الأخرى في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. **(شعلة، 2000)**

ولعملية التقويم لتربوي أهمية كبرى لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل من المعلمين والمتعلمين والمسئولين الإداريين وأولياء الأمور وأعضاء البيئة المحلية ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها، وتقدم عملية التقويم التربوي معلومات تتعلق بالمعلم، معلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية، ومعلومات تتعلق بالمسئولين والإداريين. **(دروزة، 2005)**

1- **معلومات تتعلق بالمتعلم:** تفيد عملية التقويم في تزويد المتعلم بمعلومات تتعلق بمستوى أدائه وتعلمه وقدراته، فهي تمده بمعلومات عن مستوى انجازه والأهداف التي حققها والأهداف التي لم يحققها بعد، والمعلومات والمهارات التي اكتسبها والتي لم يكتسبها بعد ومستوى المعلومات وغزارتها وتنوعها، وهذا يعد من الحوافز التي تدفع المتعلم إلى التعلم والمثابرة وتساعد عملية التقويم المتعلم في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديه مما يساعده في تعزيز نقاط القوة وتذليل نقاط الضعف، وتزود عملية التقويم المتعلمين بمعلومات مفيدة وقيمة عن التخصصات التي سيسجلون فيها والمهارات التي سيمارسونها، والمواد التعليمية التي سيرجعونها، كما أنها تساعد في إرشادهم نحو البرامج التربوية المناسبة والمهن المستقبلية التي تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، هذا إضافة إلى أن عملية التقويم تمد أولياء الأمور بمعلومات حول مستويات أبنائهم وقدراتهم واحتياجاتهم.

2- **معلومات تتعلق بالمعلم:** تساعد عملية التقويم في إمداد المعلم بمعلومات حول مستوى تأهيله وأدائه ومهاراته وممارساته لطرق التدريس ومدى تمكنه من إثارة دافعية تلاميذه، والتفاعل معهم بشكل إيجابي وتنويعه في طرق التدريس وتشويق التلاميذ وشد انتباههم، ومدى قدرته على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى تلاميذه، والتقويم التربوي يزود المعلم بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله وتبصره بنقاط ضعفه ونقاط قوته وبمدى قدرته على التنويع في عملية تقويم أداء التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

3- **معلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية:** تساعد عملية التقويم التربوي بإمداد المعلمين والإداريين والقائمين على تصميم المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات قيمة عن مدى ملائمة المنهج وما هي الثغرات الموجودة فيه والتي تحتاج إلى إعادة نظر وتقدم البرامج العلاجية والمقترحات المفيدة لزيادة فاعلية المواد التعليمية، والأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة، وتقدم المقترحات المجدية باستخدام التقنيات الحديثة والاستفادة من المستحدثات التربوية المتطورة.

4- معلومات تتعلق بالمسئولين الإداريين: من خلا لعملية التقويم التربوي يتمكن المسئولين والإداريين من معرفة نوعية القرارات الواجب اتخاذها إزاء المتعلمين في حالة ترقيتهم إلى صف أخر أو مستوى آخر أو إعادتهم للسنة الدراسية بسبب تدني مستواهم التحصيلي، كما أنها تمد المسئولين الإداريين بمعلومات وبيانات حول مستوى العاملين والمعلمين والبرامج التي يحتاجونها للتصعيد من مستوى الداء لديهم، وتمدهم أيضاً بالمعلومات الوافية حول مدى نجاح إدارتهم وما هي الثغرات الموجودة فيها وكيفية إصلاحها، وتبين لهم عملية التقويم الاحتياجات اللازمة للمؤسسة المدرسية والإصلاحات المطلوبة في المبنى المدرسي والمرافق التي يجب إضافتها، والتجهيزات والمواد التي تحتاجها المدرسة، إضافة إلى تلك التي تحتاج إلى صيانة وإتلاف، وتتضح أهمية التقويم التربوي بصورة عامة في النقاط التالية: **(سيد وسالم، 2005)**

1- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ ومداه، ومن ناحية أخرى تبين مدى نجاح المعلم في عمله ومدى قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات التقويم المختلفة.

2- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.

3- يساعد التقويم في تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم .

4- يساهم التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفيه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.

5- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.

6- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ .

7- الحصول على معلومات وإحصائيات تتعلق بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير إلى المسئولين أو إلى أولياء الأمور.

إضافة إلى ما ذكر فإن عملية التقويم التربوي تقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية، لاسيما إذا اتسمت بالشمول والاستمرارية.

5

تقويم نتائج التعلم المعرفية

الاختبارات المقننة وغير المقننة

يعرف الاختبار بشكل عام بأنه " طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك، وهو أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة بحيث يوفر بيانات كمية يمكن الاستفادة منها في عملية التقويم " **(عودة وملكاوي، 1992)** وتتوقف جودة وفاعلية الاختبارات على التخطيط السليم لها، وذلك وفقاً لتحديد ما يلي : **(الزيود وعليان، 2002)**

1- الوظيفة أو الوظائف المراد تحقيقها في المجال الذي يشمله الاختبار .

2- الأهداف التربوية المراد تحقيقها في المجال الذي يشمله الاختبار .

3- موضوعات المحتوى الذي يتناوله الاختيار، وعناصر كل موضوع من تلك الموضوعات .

4- أنواع الفقرات التي سيتضمنها الاختبار، والتي يفترض منها أن تكون عملية وفاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة .

والاختبار بشكل عام هو أداة تقيس وتقدر الفرق بين الأفراد في جانب معين أو أكثر من جانب من جوانب السلوك، أما الاختبار المقنن، فهو ذلك الاختبار الذي يحافظ على صدقه (أي قياس ما أعد لقياسه) وثباته (أي الوصول إلى النتائج نفسها لو تكرر تطبيقه) لاسيما إذا اتبعت التعليمات المصاحبة له بدقة. **(العساف، 1995)** والاختبار المقنن كما عرفه إيبل المشار إليه في **(كاظم، 2001)** هو ذلك الاختبار الذي يوضع بعناية فائقة من خلال خبرة عميقة ويمر بتجارب استطلاعية وتحليل وإعادة، وتكون له تعليمات واضحة ومقننة للجميع، كما أنه تكون له جداول مقننة للمعايير لتفسير أية درجة يتم الحصول عليها من خلال تطبيق الاختبار على عينة معروفة من التلاميذ، ويختلف اختبار المعلم المتعارف عليه أي الاختبار غير المقنن عن الاختبار المقنن إذ أنه الأداة التي تقيس تحصيل الطالب في مادة دراسية معينة، وفق خطة واضحة يبين فيها الغرض الذي تستخدم الدرجات على الاختبار من أجله، ويحدد المواضيع المتضمنة في الاختبار والأهداف التعليمية المتوقعة والظروف التي سيتم الاختبار في ضوئها .

خطوات بناء الاختبار التحصيلي

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أدوات القياس التي تترتب عليها قرارات وأحكام مهمة في حق المتعلم ولذلك فهي تحتل أهمية بالغة في مجال التربية ،و تمر الاختبارات التحصيلية بعدة

خطوات سواء كانت اختبارات مقننة أو اختبارات غير مقننة، وهذه الخطوات لا بد منها في حالة كون الاختبارات مقننة، أما في حالة كونها غير مقننة، فهي ليست بالضرورة أن تمر بالخطوات التي سنذكرها فيما يلي، وذلك لأن الاختبارات غير المقننة تعتمد على خبرة المعلم في وضعها، إذ أن الخبرة والممارسة المستمرة تكسبه مهارة يستطيع بواسطتها اختصار بعض الخطوات وتوفير الكثير من الوقت عند بنائه الاختبار، فهو مع تكراره لإعداد خطة لكل درس يستطيع أن ينجز عدداً من الخطوات، فإذا ما جاء موعد الاختبار، نجد أن البنية الأساسية لوضع الاختبار شبه متكاملة ولا يحتاج سوى إخراجها بالشكل المطلوب، إضافة إلى ذلك، فإن اختبارات التحصيل هي بناء تراكمي ففي كل مرة ممكن إضافة أشياء جديدة حتى تتجمع لكل موضوع أو وحدة دراسية مجموعة كبيرة من الأسئلة المتقنة والجيدة والتي يطلق عليها - بنك الأسئلة - ويمكن الاستعانة بها واستخدامها في اختبارات عديدة. **(كاظم، 2001)**

والخطوات التي تمر فيها عملية إعداد الاختبارات التحصيلية هي : **(الزيود وعليان، 2002)** و **(كاظم، 2001)** و **(سيد وسالم، 2005)** و **(الظاهر واخرون، 1999)** و **(الصمادي والدرابيع، 2004)**

أولاً: تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار.

ثانياً: تحليل المحتوى.

ثالثاً: تحديد الأهداف التعليمية.

رابعاً: إعداد جدول المواصفات.

خامساً: تحديد عدد الأسئلة ونوعها.

سادساً: صياغة أسئلة الاختبار.

سابعاً: صياغة تعليمات الاختبار.

ثامناً: تجريب الاختبار تجريباً أولياً.

تاسعاً: تطبيق الاختبار.

عاشراً: تصحيح الاختبار.

الحادي عشر: تحليل الأداء.

الثاني عشر: إيجاد دلالات صدق وثبات الاختبار.

الثالث عشر: تفسير النتائج.

أولاً: تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار.

على المعلم تحديد أهداف الاختبار التحصيلي قبل البدء في إعداده، فقد يكون الهدف العام من الاختبار هو تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ في دراسة موضوع معين، أو معرفة المهارات التي اكتسبها التلاميذ في موضوع ما أو في وحدة دراسية معينة، وفي ضوء تحديد الهدف العام من الاختبار، يقوم المعلم بتحديد أهداف الموضوع المراد قياسها تحديداً إجرائياً، أي صياغتها بطريقة سلوكية يمكن قياسها، أو تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية لوحدات تعليمية يستهدفها الاختبار، والأهداف السلوكية تشمل المجالات المعرفية الوجدانية والمهارية. إن أهمية تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار تكمن في أن شكل الاختبار وبعض خصائصه تختلف باختلاف الهدف من إجراء ذلك الاختبار.

ثانياً: تحليل محتوى المادة الدراسية

ويقصد بتحليل المحتوى، تحليل محتوى المادة الدراسية، والمحتوى يعني ألوان المعرفة المختلفة وأشكالها في المادة الدراسية التي نتوقع تحصيلها من جانب التلاميذ على مستوى ما، في ضوء الأهداف التعليمية، إن محتوى المادة الدراسية يتألف من موضوعات، وكل موضوع يتألف من جزئيات، ويهدف تحليل المحتوى إلى تحديد الموضوعات التي تشكل بمجملها المادة الدراسية التي يراد قياس مستوى تحصيل التلاميذ فيها، كما يهدف أيضاً إلى تحديد مفردات أو جزئيات كل موضوع من موضوعات الدراسة، بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلاً متكافئاً. إن المحتوى الدراسي يشتمل على المعلومات التي تلقاها التلاميذ من خلال الدروس والنشاطات المختلفة المتعلقة بمادة معينة ، ولذلك فإنه من المجدي أن يضع المعلم قائمة تشتمل على الموضوعات الرئيسية والفرعية التي تحتوي عليها المادة الدراسية بأكبر قدر من التفصيل والبساطة، ومن ثم إيجاد الوزن النسبي لكل موضوع، مثل مقدار أهمية كل موضوع وإعطاء الموضوع الأكثر أهمية وزناً معيناً، والأقل أهمية وزناً آخر، أو أن يعطي الوزن على أساس عدد الصفحات التي يحتوي عليها كل فصل، أو على أساس الوقت الذي استغرقه تدريس كل موضوع، وهكذا يقدر عدد الأسئلة لكل موضوع بناء على تحليل المحتوى ونسبة التفاوت في الأهمية بين موضوع وآخر.

ثالثاً: تحديد الأهداف التعليمية:

الأهداف التعليمية هي مجموعة من العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد اكتسابه للخبرة التعليمية داخل وخارج جدران المؤسسة المدرسية. وحيث أن الأهداف التعليمية هي التي تحدد لنا أنواع التحصيل ومستوياته، لذا فإن العملية التعليمية – التعلمية يجب أن يجري تخطيطها وتنفيذها وتقويمها في ضوء الأهداف التعليمية المحددة، وخطوة تحديد الأهداف التعليمية تتطلب :

- التعرف إلى أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها.
- كتابة الاهداف التعليمية بصورة سلوكية .

رابعاً: إعداد جدول المواصفات

جدول المواصفات عبارة عن مخطط ثنائي الطريقة يتحدد فيه عدد الأسئلة لكل خلية بناء على المحتوى والهدف. ويتكون جدول المواصفات من بعدين، الأول منها رأسي، ويمثل مستويات الأهداف، والثاني أفقي، ويمثل موضوعات أو جوانب المحتوى الدراسي، وينشأ من تقاطع الخطوط الرأسية التي تفصل بين موضوعات المحتوى، والخطوط الأفقية التي تفصل بين مستويات الأهداف عدد من الخلايا يزيد أو يقل في ضوء عدد مستويات الأهداف وموضوعات المحتوى. وهناك خطوات لتحضير جدول المواصفات وتتلخص بالتالي :

1- تحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه .
2- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية لمعرفة مدى تحققها .
3- تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية ويتوقف ذلك على عدد الحصص المقررة لكل وحدة دراسية.

إن جدول المواصفات يجبر المعلم على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة الدراسية وعلى جميع الأهداف التعليمية المنشودة، مما يؤمن صدق الاختبار، و يقدم للتلاميذ شعوراً إيجابياً حول شمولية الأسئلة لجميع أجزاء المادة الدراسية وعدم الاقتصار على جزء معين فقط، ويساعد جدول المواصفات على إعطاء كل جزء من محتوى المقرر أو الوحدة الدراسية حقه في الأسئلة، ويعطيه وزنه الحقيقي من حيث حجم المادة وأهميتها والزمن الذي استغرقته دراستها.

ويساعد على جعل الاختبار أداة شخصية إضافة إلى كونه أداة لقياس الجانب التحصيلي والكشف عن نقاط الضعف التي يعاني منها التلميذ في المادة الدراسية، حيث أنه من خلال جدول المواصفات يمكن ترتيب أسئلة الاختبار ترتيباً متسلسلاً على حسب الأهداف الموضوعة.

إن إعداد جدول المواصفات قد يتطلب الوقت الطويل والجهد الكثير في بادئ الأمر، إلا أن مسألة إعداده ستكون سهلة وذلك بعد تكرار استخدامه مرة بعد أخرى.

خامساً: تحديد عدد الأسئلة ونوعها

تعرف أسئلة الاختبارات بأنها موقف يتضمن عينة من سلوك متعلم يتطلب من الممتحن (المفحوص) القيام بأداء مناسب يكون دليلاً أو مؤشراً على تعلمه نوعاً من السلوك، ويعرف الاختبار في ضوء ذلك أنه مجموعة مختارة من المواقف تمثل عينات من أنواع السلوك، تعرض على الممتحن (المفحوص) وتطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها معينة يمكن اعتبارها دليلاً مؤشراً على اكتسابه لأنواع السلوك. فبعد أن يفرغ المعلم من صياغة الأهداف التربوية بشكل سلوكي، ستواجهه مشكلة تحديد شكل الاختبار، أي تحديد نوع الفقرات أو الأسئلة التي ستستخدم فيه، وهل ستكون مقالية أم موضوعية أم خليط من الاثنين ؟ ويمكن للمعلم التغلب على هذه المشكلة من خلال مراعاة بعض القواعد المتعلقة بهذا الموضوع وهذه القواعد هي: **(الظاهر واخرون، 1999)**

1- **الهدف المراد قياسه:** هناك بعض العبارات التي لا تقبل الشك في مدى صحتها كالحقائق والنظريات، لذلك فإن المعلم قد يختار أسئلة الخطأ والصواب، وتستخدم أسئلة المقابلة في اختبار حقائق تعزيزية مثل : تواريخ أحداث، ارتباط مؤلفين بعناوين كتب، ارتباط أجهزة وأعضاء جسم بوظائفها، وما إلى ذلك، أما الأسئلة المقالية، فقد يستخدمها المعلم لقياس حقائق ومعلومات وأفكار مترابطة، ولقياس بعض الأهداف التربوية المتقدمة مثل الفهم والاستيعاب والتطبيق، فإنه ممكن قياسها عن طريق الأسئلة ذات الاختيار من متعدد .

2- **طبيعة المحتوى المراد قياسه:** لكل مادة دراسية طبيعتها الخاصة، ولذلك يمكن استخدام كل أنواع الأسئلة في أية مادة دراسية ، ولكن هناك بعض المواد تستوجب استخدام نوعية معينة من الأسئلة، كمادة النصوص الأدبية التي تناسبها الأسئلة المقالية، ومادة الرياضيات التي تناسبها الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وهكذا .

3- **مهارة المعلم في كتابة الأنواع المختلفة من الأسئلة:** يتباين المعلمون في نوعية المهارات التي يمتلكها كل منهم، وفي طريقة وضع الأسئلة، وفي حماس كل منهم في البحث عن الجديد واللجوء إلى التفكير الإبداعي في وضع أسئلة الاختبار، فبعض المعلمين يمتلكون المهارة العالية في وضع أسئلة الاختبارات بشكل مبدع ومتجدد ومنوع وشيق، فيضع الأسئلة المتنوعة والتي قد تكون موضوعية أو خليط من الموضوعية والمقالية، بينما نجد بعض المعلمين الذين إما يفتقرون إلى مهارة وضع أسئلة الاختبارات بشكل متقن ومتنوع، أو يتقاعسون في بذل الوقت والجهد لوضع الأسئلة الموضوعية، فتجدهم يضطرون في آخر لحظة لإعداد أسئلة الاختبارات بشكل مقالي فقط .

4- **مستوى الدقة في التعبير عن واقع التحصيل:** إن نسبة التخمين في أسئلة الصواب والخطأ تصل إلى 50% ن وتصل في أسئلة الاختبار من متعدد في حالة وجود أربعة اختيارات إلى 25%، وللتغلب على عاملي التخمين في الإجابة، فإنه من الأفضل وضع أسئلة مقالية ذات إجابات قصيرة بحيث تغطي جميع أجزاء المادة الدراسية .

5- **الوقت المخصص لتحضيرها:** في حالة وجود الوقت الكافي لتحضير الأسئلة، فإنه يفضل وضع أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، أما إذا كان الوقت المتاح غير كاف فإن الأسئلة المقالية وأسئلة التكميل والأسئلة ذات الإجابات القصيرة هي المناسبة .

6- **توفر الإمكانات المادية وتسهيلات الطباعة:** الأسئلة الموضوعية تحتاج إلى كمية كبيرة من الورق، وتحتاج إلى طباعة وتصوير لعديد من الصفحات، وهذا يكلف مبالغ لا بأس بها، فإذا توفرت هذه الإمكانات، كان بها، وإلا فإنه يمكن اللجوء إلى وضع الأسئلة المقالية التي يمكن كتابتها على السبورة ليتمكن التلاميذ من الاطلاع عليها للإجابة عنها .

7- **استخدام الأسئلة الموضوعية لتغطية كل أجزاء المقرر:** عند إجراء اختبار شامل لكل أجزاء المقرر الدراسي أو لوحدة كاملة منه، فإنه يفضل استخدام الأسئلة الموضوعية لتغطي كل الأجزاء .

8- **مراعاة الزمن الميسر لإجراء الاختبار:** بعض الاختبارات التحصيلية يتحدد زمنها بزمن الحصة، أي حوالي خمسين دقيقة، وبعضها تحدد لها فترات زمنية طويلة قد تصل إلى ثلاث ساعات وخاصة في الاختبارات النهائية. **(كاظم، 2001)**

9- **عمر التلميذ ومستواه التعليمي:** يتحدد عدد أسئلة الاختبارات بعمر التلميذ، فتلميذ المرحلة الابتدائية الدنيا، يجب أن يعطى أسئلة أقل من الأسئلة التي تعطى لتلميذ المرحلة الابتدائية العليا، وذلك لأن تلاميذ المرحلة الدنيا يحتاجون إلى وقت أطول في الاستجابة

للفقرة الواحدة مما يحتاجه تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا، والسبب في ذلك هو أن مهارات القراءة والكتابة لم تتطور لديهم بعد بدرجة كافية.

10- **مستوى القدرة عند التلميذ:** إن عدد الفقرات التي يستطيع التلاميذ من ذوي القدرات العالية أن يجيبوا عنها في الزمن المحدد للاختبار يكون أكبر من عدد الفقرات التي يستطيع زملاؤهم بنفس العمر والصف من ذوي القدرات المتدنية أن يجيبوا عنها.

سادساً: صياغة أسئلة الاختبار

بعد إعداد جدول المواصفات وتحديد أسئلة الاختبار التحصيلي، يقوم المعلم باختيار أنواع الأسئلة التي تقيس تلك الأهداف، فقد يختار المعلم أسئلة الاختبار لتكون موضوعية، أو مقالية، أو خليط من النوعين، وتأتي بعد ذلك مسألة صياغة أسئلة الاختبار، والتي يفترض أن تكون بعيدة عن الغموض، متنوعة ومتدرجة للتمييز بين التلاميذ بما يقيس نواتج التعلم مثل التحليل والاستنتاج والتفسير والتركيب والإبداع والتفكير، ومن الضروري أن تكون الأسئلة موضوعية لا تتأثر بذاتية المصحح. ويستحسن بعد أن ينتهي المعلم من صياغة الأسئلة أن يتركها جانباً لفترة قصيرة من الزمن قبل تطبيقها وذلك لكي يتمكن من إعادة النظر فيها، ويتأكد من وضوحها، وعلى المعلم مراعاة بعض المعايير عند صياغته لأسئلة الاختبار وهذه المعايير هي:

1- مدى قياس السؤال للهدف التعليمي المحدد.

2- مدى ملائمة نوع السؤال للهدف التعليمي.

3- مدى دقة تناغم الأسئلة مع أنواع السلوك المختلفة.

4- خلو السؤال من التلميحات التي قد تقود التلميذ إلى الاهتداء للجواب الصحيح.

5- مدى استقلالية الأسئلة وعدم اعتماد بعضها على البعض الأخر.

6- عدم ترتيب الأسئلة الموضوعية على نمط واحد مما يسهل على التلميذ اكتشافه مثل: خطأ، صواب، خطأ، صواب .. إلخ .

7- أن تكون صياغة العبارات دائماً بالإثبات، ويجب تجنب صيغة النفي أو نفي النفي لأن ذلك يثير الالتباس لدى التلميذ. (خضر، 2004) .

8- يجب ألا تحتوي العبارات على الألفاظ الجازمة التي تجعلها غير صحيحة مثل: دائما، أحيانا، على الإطلاق، مثال: تظهر الغيوم في فصل الشتاء دائماً، أو بعض الألفاظ التي

تجعل العبارة عادة صحيحة مثل: في بعض الأحيان، ربما، قد ن مثال: ربما تظهر الغيوم في فصل الصيف. **(المرجع السابق)**

9- أن السؤال الذي يحتوي على فكرتين أو أكثر قد يربك التلميذ، ويجعله في حيرة، وعليه ينبغي تجنب الازدواجية في السؤال، حيث أنه يحتمل أن تكون إحدى الفكرتين صحيحة والأخرى خاطئة، وهنا لا يعرف التلميذ كيفية التصرف .

10- عند صياغة السؤال يجب الخروج قليلا عن النص الحرفي الموجود في المقرر الدراسي، ذلك لأن استخدام النص الحرفي يدفع التلميذ إلى الحفظ غيباً من المقرر الدراسي، إضافة إلى أنه لا يمد التلميذ بمصطلحات جديدة ومتنوعة.

سابعاً: صياغة تعليمات الاختبار:

تمثل التعليمات إرشادات هامة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار، بحيث تأتي استجابته للفقرات معبرة عن قدراته الحقيقية. **(عريفج وزميله، 1987)** أن التعليمات الواضحة والمفهومة تقلل من أسئلة التلميذ داخل قاعة الاختبار، وتجعل التباين في نتائج التلاميذ معبراً عن الفروق الفردية فيما بينهم، والتعليمات الواضحة تساعد التلميذ في استثمار وقت الاختبار، وتمنع الإرباك الذي يحدده بعض التلاميذ في طرح الأسئلة الاستيضاحية الكثيرة، إضافة إلى أنه يمنح الفرصة لكل تلميذ لأن يتعرف على التعليمات بشكل متكافئ، وتنقسم التعليمات إلى نوعين :

1- **التعليمات الخارجية:** وهي ورقة منفصلة توضع فوق أوراق أسئلة الاختبار وتتضمن الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة وأنواعها، وزمن الإجابة المخصص للاختبار، وطريقة ومكان الإجابة، وبعض الأمثلة التوضيحية، وبيانات عن التلميذ، وبيان عقوبة الغش وإمكانية الإجابة على بعض الأسئلة وترك البعض الأخر.

2- **التعليمات الداخلية:** وتوضع قبل كل سؤال توضح المطلوب وتوضع قبل كل سؤال توضح المطلوب من السؤال مع ذكر مثال لكيفية الإجابة.

ويرى في كتابة التعليمات ما يلي:

1- أن تكون كلمات التعليمات واضحة ومفهومة وبجمل قصيرة.

2- أن تكون متسلسلة على شكل نقاط توضح ما هو مهم.

3- عدم وضع افتراض على أن التلاميذ يعرفون طريقة الإجابة استناداً إلى خبراتهم السابقة، بل يفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.

إن تعليمات الاختبار ووضوحها تعد من العوامل الأساسية التي تسهل تحقيق الهدف المنشود من وراء إجراء الاختبار.

ثامناً: تجريب الاختبار تجريباً اولياً

ويطلق أيضاً على التجريب الأولي للاختبار (التجريب الاستطلاعي) والتجريب الأولي يتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، وحساب الوقت اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وملاحظة نوعية الأسئلة التي يطرحها التلاميذ جول الاختبار والاستفسارات التي يتقدمون بها، وتتكون العينة عادة من أقل من 30 تلميذاً من نفس المرحلة الدراسية ولكن من مدارس أخرى ويمكن أن تكون العينة من تلاميذ السنة الماضية في مدرسة أخرى، وبعد التجريب يجري المعلم عادة التعديلات اللازمة، فإذا كانت التعديلات بسيطة، يمكنه تطبيق الاختبار، وإذا كانت التعديلات كثيرة، فإنه من الضروري إعادة تجريب الاختبار بعد التعديل.

ويجب عند اختبار العينة التجريبية مراعاة أن تؤخذ العينة بطريقة عشوائية، وأن يتم استبعاد التلاميذ الذين لم يستكملوا الإجابة على الاختبار، وأن يتم مراعاة عامل الجنس (بنين- بنات) إذا كان ذلك هدفاً في التجربة.

تاسعاً: تطبيق الاختبار

يتم تطبيق الاختبار بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه وفي ضوء تطبيقه على العينة التجريبية. **(المرجع السابق)** وتتطلب عملية التطبيق توفير البيئة الآمنة والمريحة، وذلك لتوفير الراحة النفسية للتلاميذ حيث يرتفع قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ إلى قاعة الامتحان، ويفترض أن يتسم المعلمون بالهدوء وأن تتوفر في قاعة الامتحان الإنارة والتهوية الكافيين، وأن تكون قاعة الامتحان بعيدة عن الضجيج والضوضاء، مع ضرورة تواجد معلم المادة الدراسية في يوم الامتحان وذلك لتوفير نوعاً من الراحة النفسية والطمأنينة لدى التلاميذ، حيث يحتاجونه للرد على تساؤلاتهم واستفساراتهم.

ويفضل أن يعقد الاختبار في نفس المكان الذي كان يتلقي فيه التلاميذ دروسهم، إذ أن ذلك لا يستدعي تكيفاً جديداً للتلميذ، مع مراعاة عدم تشتيت انتباه التلاميذ وتركيزهم من الاختبار إلى مواضيع خارجية، لن ذلك فضلاً عن أنه يشتت انتباه التلاميذ، يعتبر مضيعه لوقتهم، ويستحسن تذكيرهم بالوقت المتبقي للاختبار بين الحين والأخرى.

إنه من الضروري تذكير التلاميذ بان الاختبار هو وسيلة وليس غاية – فهو وسيلة للمساعدة وللتعديل ولتحقيق الأهداف.

ذلك لأن التركيز على الاختبار والتذكير به باستمرار واستخدامه وسيله لتخويف التلاميذ، ينمي عندهم الشعور بالخوف من الاختبار، والارتباك عند الأداء مما يشتت معلوماتهم ويؤثر سلباً على نتيجة والاختبار وحيث أن الاختبار وسيلة وليس غاية، وهو أداة لقياس مدى تحصيل التلاميذ في المقررات الدراسية، لذا ينبغي عدم التهاون في مسألة الغش في الاختبار فإنه على الرغم من كونه سلوكاً سيئاً ن فهو يؤثر أيضاً على مصداقية نتائج الاختبار، لذا فإن ترك مسافات كبيرة بين التلاميذ عند تطبيق الاختبار أمر في غاية الأهمية مع ضرورة المراقبة المشددة، ويجب مراعاة توزيع كراسات الاختبار على التلاميذ بشكل مقلوب مع التنبيه بعدم قراءة الأسئلة إلا بعد الانتهاء من توزيع آخر كراسة، عندها يسمح لهم بقلب الكراسة وقراءتها، ذلك لأن توزيع كراسات أسئلة الاختبار على التلاميذ وتركهم يتصفحونها بينما ما زال المعلم يوزع الكراسات على الآخرين قد يسمح لبعض التلاميذ من الاستفسار من بعضهم أو التهامس حول إجابة سؤال ما، أو تبادل الآراء على عجل أو ما إلي ذلك من أساليب الغش المقصودة وغير المقصودة .

عاشراً: تصحيح الاختبار

بعد الانتهاء من تصحيح الاختبار تبدأ عملية تصحيحه ،وتتم طريقة التصحيح بسهولة إذا ما تم التخطيط المسبق لها، وتساعد طريقة إجابة التلاميذ إلى حد كبير في مسألة تصحيح الاختبار، فالإجابة من قبل التلاميذ على أوراق الاختبار أسهل من تسجيلها على ورقة إجابة منفصلة.

وتعد عملية التصحيح من الخطوات المهمة في بناء الاختبار ففيها يتم إعطاء إجابات التلميذ درجة معينة، أي يتم فيها تحويل النوع إلى عدد محدد، ويفترض أن يعبر هذا العدد عن مقدار تحصيل التلميذ بالفعل، وأن يتسم بالموضوعية.

هناك بعض الأمور الواجب على المصحح مراعاتها للحصول على نتائج عادلة، وهذه الأمور هي:

1- من الضروري حجب الأسماء التلاميذ الموجودة على كراسة الإجابة وذلك بتغطيتها والاكتفاء بوضع رموز أو أرقام على كراسات الإجابة، وذلك لمنع تأثر المصحح بسلطة الميول والنزعات الشخصية.

2- يستحسن البدء بتصحيح سؤال واحد في كل مرة، كأن يبدأ المصحح بتصحيح السؤال الأول لكل الكراسات الخاصة بالإجابات، ومن ثم يبدأ بالسؤال الذي يليه ن وذلك منعاً لتأثر درجة السؤال الثاني بما حصل عليه التلميذ في السؤال الأول، أي تجنب القياس بين علامة التلميذ في سؤال وعلامته في سؤال آخر .

3- التقويم يقدم معلومات يمكن تزويد التلاميذ بها لتحقيق التغذية الراجعة حتى يصبح للتقويم أثر حافز لتعلم التلاميذ من خلال معرفتهم للنتائج (ابوابدة واخرون، 1996)

4- يفضل أن يصحح الاختبار فور الانتهاء منه، ليعرف التلاميذ نتائج اختبارهم بشكل فوري حيث أن ذلك يؤثر فيهم إيجابياً، فكلما طالت الفترة بين أداء التلاميذ للاختبار ومعرفتهم نتيجته، كلما فتر حماسهم، إضافة إلى أنهم قد ينسون ما كانوا متحمسين من أجله حول إجاباتهم مع مرور الوقت .

5- يفضل تصحيح الأوراق من قبل أكثر من مصحح وذلك لتحري دقة التصحيح .

6- من الضروري إعطاء تغذية راجعة للمفحوصين من خلال كتابة التعليقات والتصويبات أثناء التصحيح، حيث أن ذلك يساعد على تصحيح وتوجيه عملية التعلم، وقد يجد المصحح نمطية في الأخطاء المرتكبة مما يجعل الاختبار أداة للتشخيص تساعد في جعل التعليم تعليما علاجياً .

أحد عشر: تحليل الأداء

المقصود بتحليل الأداء، كيفية استخدام العمليات الإحصائية في جمع وتنظيم وعرض وتحليل وتفسير نتائج الاختبار التحصيلي، وذلك لتمكين المعلم من وصف النتائج أو إجراء المقارنات الإحصائية (حليمي، 1985) بهدف تقديم معلومات منظمة سهلة الفهم إلى الإدارة أو الإشراف التربوي حول أداء التلاميذ، وهناك مجموعة من الإجراءات الإحصائية الوصفية التي يتضمنها التحليل، وللقيام بهذه الإجراءات الإحصائية لا بد من التعامل مع العلامة الكلية

للتلميـذ والتي حصل عليـها في الاخـتبـار بغض النظر عن أدائه على كل فقرة بشكل مفصل، وتتلخص هذه الإجراءات بالخطوات التالية:

1- يصمم جدولاً لا تزيد عدد فئاته على 20 ولا تقل عن 10.

2- ترتب العلامات تصاعدياً أو تنازلياً.

3- يستخرج مدى التوزيع ويساوي : أكبر مشاهدة - أصغر مشاهدة + 1.

4- يقسم مدى التوزيع على 10 ثم على 20 وذلك لكي يتراوح عدد الفئات في الجدول التكراري المطلوب بين 10 و 20 فئة.

5- يؤخذ أكبر عدد فردي من فئة ناتج القسمة على 10 ثم على 20 وذلك لإيجاد طول الفئة.

6- لإيجاد الحد الأدنى للفئة الأولى، تؤخذ أصغر علامة، فإذا كانت تقبل القسمة على طول الفئة بدون باقي يمكن اعتبارها الحد الأدنى، أما إذا كانت لا تقبل القسمة بدون باق، فيؤخذ الرقم الذي يقل عن أصغر مشاهدة مباشرة بحيث يقبل القسمة على طول الفئة بدون باقي.

7- إيجاد الحد العلى للفئة الأولى، تستخدم المعادلة التالية :الحد الأعلى = طول الفئة + الحد الأدنى - 1.

8- تشمل بقية الفئات حتى الوصول إلى الفئة التي تحتوي أكبر علامة من علامات التلاميذ الذين حصلوا على علامة تقع ضمن الفئة، علماً أن مجموع التكرارات يساوي عدد التلاميذ.

إن علامات التلاميذ هي أرقام خام ليست لها دلالة إلا إذا قام المعلم بالعمليات الإحصائية المذكورة أعلاه للحصول على معلومات تكشف عن وضع التلاميذ بالنسبة للاختبار بصورته الكلية وبالنسبة لكل فقرة من فقراته، وكذلك وضع التلاميذ بالنسبة لبعضهم البعض، حيث أن المعنى الحقيقي لعلامة أي تلميذ من التلاميذ يعتمد على مقارنتها بعلامات زملائه، فالدرجة على سبيل المثال قد تكون جيدة في حالة ما، وغير جيدة في حالة أخرى. **(خضر، 2004)**

ثاني عشر: إيجاد دلالات صدق وثبات الاختبار

اشرنا في بداية هذا الفصل إلى شروط الاختبار الجيد، والتي هي : الصدق، الثبات، والموضوعية، وسنتناول هنا صدق وثبات الاختبار بشيء من التفصيل

أولا: الصدق: صدق الاختبار هو قدرته على قياس السمة المراد قياسها، والصدق يعني أن الاختبار صمم لقياس سمة معينة وأن فقرات هذا الاختبار جميعها ترتبط بهذه السمة المراد قياسها وأن الاختبار يتصدى بأقصر السبل وبأقصى درجة من الدقة لمواجهة الهدف التربوي بالنص الذي ورد فيه دون أي تبديل. (خضر، 2004) ولعل أكثر التعريفات للصدق شيوعاً هو ذلك التعريف الذي ينص على : " أن يقيس الاختبار ما وضع لجل قياسه، فاختبار التاريخ يكون صادقاً إذا قاس تحصيل التلاميذ في التاريخ، والمتر يكون صادقاً إذا قاس الطول وليس الوزن، وهكذا " (كاظم، 2001) ويعتبر الاختبار صادقاً إذا لم تتأثر نتائجه بعوامل أخرى خلاف النواحي التي يريد قياسها، فإذا اختبرنا مدى تقدم التلاميذ في مادة العلوم على سبيل المثال، فيجب ألا تتأثر النتائج الاختبار بقدرة التلاميذ على التعبير أو حسن الخط أو مدى ترتيبهم لورقة الإجابة. (خضر، 2004)

العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار نجملها في الآتي : (الزيود وعليان، 2002) و (الظاهر وآخرون، 1999)

1- قلق التلميذ وخوفه من رهبة الاختبار قد تؤثر في مستوى إجاباته وبالتالي إلى حصوله على علامات متدنية ومختلفة عن قدرته الحقيقية .

2- عدم التمثيل الشامل لجوانب السلوك المراد قياسه، إن شمول وتمثيل عينة السلوك التي يتضمنها الاختبار لجوانب السلوك المراد قياسه يدل على توافر دلالة الصدق، ولذلك فإن عدم التمثيل الشامل يجعل دلالة الصدق ضعيفة .

3- ممارسة بعض التلاميذ لبعض العادات السيئة في الاختبار كالتخمين، أو الغش، أو محاولة التأثير على الفاحص باستخدام أسلوب معين من خلال الاختبارات المقالية .

4- غموض بعض الأسئلة مما يجعل التلاميذ يتباينون في مسألة تفسيرها، وقد يكون تفسير بعضهم لها تفسيراً خاطئاً مما يقلل صدق الاختبار .

5- عدم ملائمة أسئلة الاختبار مع قدرات التلاميذ المختلفة، فقد تكون الأسئلة سهلة جدا مما يجعل التلميذ يحصل على علامة لا يستحقها، أو قد تكون صعبة جداً وفوق مستوى التلميذ، مما يجعله يحصل على علامة متدنية، وفي الحالتين فإن علامة التلميذ لا تتصف بالصدق، لأنها لا تمثل قدرته .

6- التلميحات : تحتوي بعض الأسئلة على مؤشرات تقود التلميذ إلى الإجابة الصحيحة، وهذا يجعله يحصل على علامة لا توافق مع قدراته .

7- العلاقة بين ما يعرفه التلميذ وما لم يتعلمه، فقد يطرح المعلم سؤالاً خارجياً أو سؤال حول موضوع لم يدرس بعد، مما يؤدي إلى حصول التلاميذ على علامة متدنية في هذا السؤال .

8- طول الاختبار وتنوع أسئلته: كلما تتعدد أسئلة الاختبار وتتباين يزداد الصدق فيه والعكس صحيح .

9- البيئة التي يؤدى فيها الاختبار: أن توافر الشروط الصحية في قاعة الاختبار كالتهوية الجيدة، والإنارة، وسعة المكان، وتوافر كراسي مريحة، تؤثر إيجابا على صدق الاختبار، وبالعكس فالحرارة الشديدة أو البرودة أو ضيق المكان وعدم توافر الهدوء فيه، سيؤثر سلباً على صدق الاختبار.

10- عدم وضوح طباعة الأسئلة وإخراجها: أن وجود بعض الأخطاء المطبعية، وعدم وضوح الطباعة، وعدم وجود فراغات مناسبة بين السطور ستؤثر سلباً على صدق الاختبار .

ثانياً: الثبات: يسمى الثبات أيضاً دقة القياس لتمييزه عن صحة القياس، والثبات هو الدرجة التي تكون نتائج أداة القياس ثابتة من مرة إلى أخرى من مرات استخدامها تحت نفس الظروف، ويمكن اعتبار الاختبار ثابتا إذا ما أعطى نفس النتائج في حال تكراره تحت ظروف مماثلة. (خضر، 2004) إن ثبات الاختبار يعني أن الاختبار موثوق به ويعتمد عليه، فإذا أجرى اختبار تحصيلي للتلاميذ بصورة دقيقة، وصيغت الأسئلة بطريقة تمنع التخمين وهيئت الظروف المناسبة للتلاميذ لأداء الاختبار بعيداً عن الفوضى وعن العوامل المتعددة التي تؤثر سلباً على انجازاتهم، وإذا أعطيت العلامات بشكل صحيح بعيداً عن التحيز أو الخطأ في الجمع والحساب، عندها يكون الاختبار على درجة عالية من الثبات، أما إذا كان ثبات الاختبار قليلا، فإنه بالطبع لا ينجح في قياس الشيء المراد قياسه بدقة. **(الظاهر وآخرون، 1999)**

ثالث عشر: تفسير النتائج

يعد تفسير النتائج أمراً هاماً حيث أنه يمدنا بمعلومات قد تفيد في تطوير العملية التعليمية وفي اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعليم، وحيث أن أدوات القياس والتقويم تعددت نتيجة لتعدد الأغراض والخصائص والسمات المراد قياسها، فقد أهتم رجال التقويم والتربية

بالاختبارات التحصيلية والتي تعد نوعاً من أنواع اختبارات القدرة وصاروا يحسون بوجود خصائص مشتركة اذا نظر إليها من زاوية معينة، مما جعلهم يصنفونها أن أكثر من فئة وقد تعددت التصنيفات ،فهناك ما يتعلق بطبيعة الأداء ن وما يتعلق بشكل الفقرة، أو طريقة الإجابة أو حسب طريقة التصحيح، وحسب الجهة التي تعد الاختبار، وعدد الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار أو حسب الكيفية التي يتم فيها الأداء، وحسب طريقة تفسير النتائج. **(إبراهيم واخرون، 1989)** عن الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد أدائه الاختبار في مادة معينة تسمى بالدرجة الخام Row Score، وهذه الدرجة لا يمكن من خلالها مباشرة الحكم على مستوى التلميذ، كأن نقول أنه جيد إلا بمقارنتها بمستوى درجات المجموعة التي طبق عليها الاختبار، والمتوسط الذي تتم مقارنة الدرجات الخام به تمثل الأداء العادي في المجتمع، فلو حصل أحد التلاميذ على درجة 70 من 100 في مادة الاجتماعيات، فهذه الدرجة لا تدل على أن هذا التلميذ جيد أو متوسط أو حتى ضعيف في تلك المادة، فقد يكون الاختبار صعباً وأن درجة 70 من 100 هي أعلى درجة من بين مجمل الدرجات التلاميذ، أو قد يكون الاختبار سهلاً لدرجة أن درجة 70 من 100 هي أقل درجة حصل عليها التلميذ من بين مجمل درجات التلاميذ.

ولذلك فإن الحكم مباشرة على الدرجة الخام أمر غير ممكن هذا إضافة إلى عدم إمكانية المقارنة بين الدرجات الخام، فلو حصل أحد التلاميذ على درجة 65 من 100 في مادة الرياضيات، وحصل على درجة 80 من 100 في مادة الكيمياء، فإنه لا يمكن القول بأن أداؤه في اختبار الكيمياء أفضل من أداؤه في اختبار الرياضيات، فلا بد من استخدام نقطة مرجعية في كل اختبار تقارن في ضوئها الدرجة الخام، ويحكم على مستوى جودتها من خلال تلك النقطة والتي تسمى بالمعيار Norm ن والمعيار هو مفرد معايير، وهي موازين مستوى أداء مجموعة من التلاميذ في اختبار ما، وتستعمل للحكم على مستوى أداء أي تلميذ، مقارنة بمستوى أداء المجموعة التي ينتمي إليها، فالمعايير تعطي للدرجة الخام معني وتعين المعلم على إطلاق الحكم والمقارنة بين الدرجات. **(كاظم، 2001)**

سبق وأشرنا إلى الاختبارات محكية المرجع والاختبارات مرجعية المرجع، فالأولى تسمى أيضاً باختبارات بدلالة المحتوى أو اختبارات الكفاية، وهي تختص بدرجة الكفاية في مهارات محددة، أي أن التركيز فيها موجه نحو مدى وصول التلميذ إلى مستوى من الداء في المهارة، وعلى سبيل المثال، فإن اختبار القراءة الشفوية يركز نحو الكشف عن الكفاية في مهارات

القراءة لدى التلميذ، وهذا يختص بالتلميذ نفسه، دون النظر فيما إذا كان التلميذ أفضل أو أسوأ من أقرانه في هذه المهارة، وهذا ينطبق على المهارات المتنوعة الأخرى، كالتعبير، والترجمة والإملاء وغيرها، والثانية أي الاختبارات معيارية المرجع فيطلق عليها أيضاً الاختبارات بدلالة المجموعة، حيث أن معيار الداء المقبول يتحدد بالمقارنة مع المجموعة المرجعية.

ويمكن في هذه الحالة على سبيل المثال، مقارنة مستوى التحصيل في مادة الاجتماعيات لطلبة الصف الثالث الإعدادي في مدرسة بمستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مدارس أخرى تابعة لنفس المنطقة التعليمية التي تتبع لها تلك المدرسة، ولا بد أن يكون للاختبار المستخدم في كل تلك المدارس معايير محددة أو معتمدة على مستوى المنطقة التعليمية. **(الزيود وعليان، 2002)**

يستخلص مما ذكر بأن القرارات التي يمكن اتخاذها بناء على تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية، ستقودنا بلا شك إلى إجراء بعض التعديلات اللازمة على المنهج وما يشتمل عليه من نشاطات ومعلومات وحقائق وطرائق تدريس ن وذلك ليتناسب وقدرات التلاميذ، هذا إضافة إلى أنها سترشدنا في اتخاذ قرارات كثيرة حول إنشاء بعض البرامج التدريبية ودروس التقوية للتلاميذ والى تصنيف التلاميذ إلى مجموعات وتدريبهم على المهارات التي يحتاجونها في مختلف المواد الدراسية والنشاطات المساندة، كما أنها ستقودنا بلا شك إلى اتخاذ قرارات خاصة بتطوير طرق التدريس وإنشاء البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتطوير نموهم المهني وتصعيد مستوى الأداء لديهم، ومن القرارات التي تتوقف على استخدام درجات التلميذ الحاصل عليها، في اختبارات نهاية العام الدراسي، نقله من صف إلى صف أعلى، أو نقله من مرحلة إلى مرحلة دراسية أعلى أو ربما اتخاذ قرار بشأن ابتعاثه للدراسة العليا، أو منحه مكافآت أو جوائز علمية نتيجة حصوله على درجات عالية تصنفه بمستوى التفوق.

تقويم الاختبارات التحصيلية

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم الوسائل التربوية التي يجرب من خلالها تقويم أداء التلاميذ، ذلك لأنها تقدم الناتج النهائي للعملية التعليمية التعلمية، لذا وجب إعدادها بدقة وحذر مع الأخذ بعين الاعتبار توفير عامل الموضوعية والصدق والثبات الذاتي لتؤتي تلك الوسيلة النتيجة المراد الحصول عليها .

ويتوجب على المعلم في قراءة إجابات تلاميذه أو سماعها من خلال أي نشاط فكري، أن يتجنب الحكم على المسائل المهمشة من حيث الصواب والخطأ، بل عليه أن يرى نواتج عمليات تفكير التلاميذ ومدى تمكن التلميذ من تقديم الإجابات الإبداعية وبالتالي الحكم عليه على أساس محك الجودة والنوعية. (جابر، 2000)

ومهما اختلفت أساليب تقويم أداء المتعلم، إلا أنها يجب أن تكون مصممة بشكل جيد من حيث طرح السؤال ووضوحه وكيفية إثارته لتفكير التلميذ، وإثارة الدافعية عنده، والبحث عن طريقة تنظيم التلميذ للمعلومات وتسلسلها، ويجب أن يكون الأسلوب المتبع في تقويم أداء التلميذ يهدف في مضمونه إلى تشخيص قدرات وخبرات ومهارات التلميذ للمعلومات وتسلسلها، وضبط التعلم وتوجيهه، ومعرفة مستويات التلاميذ لأجل تصنيفهم وعلى ضوء نتائج التقويم قد يقوم المعلم بتقديم مقترحات وتوصيات خاصة بعملية تطوير المنهج الدراسي، ولعل استخدام أسلوب التقويم التراجعي لاكتشاف الخلل، وسيلة مجدية تعين المعلم على تجزئة العملية التعليمية التعلمية والبحث عن الخلل أو الضعف الذي تسبب في تدني مستوى درجات التلاميذ .

يتم تطبيق هذا الأسلوب بأن يبدأ المعلم وانطلاقاً من نتيجة التقويم بفحص أسلوب التقويم، ليسأل هل كان الأسلوب مناسباً، هل عرضت الأسئلة بشكل واضح ومقروء ؟ هل كانت الأسئلة تتعلق بالمحتوى الذي قدم للتلاميذ ؟ هل هناك أي سؤال يحتما أن تكون له أكثر مكن إجابة ؟ فإذا لم يكن هناك أي خلل، وكان أسلوب التقويم واضحاً موضوعاً بشكل متقن، فإن المعلم سينتقل إلى الخطوة الثانية ليفحص حالة المتعلم فيما إذا كان مرتاحاً ولا يعاني من أية ضغوط كانتهائه للتو مع تقديم اختبار مادة أخرى، أو فيما إذا كان أدى الاختبار في وقت تزامن من وجبة الغداء التي كان من المفروض أن يتناولها، أو أنه انتهى لتوه من تأدية نشاط ذهني أو عضلي صعب، أو ربما أن حجرة الدراسة لم تكن مضاءة بشكل جيد، أو أن الهواء فيها لم يكن متجدداً، أو ربما كان اكتظاظ حجرة الدراسة بأعداد التلاميذ سبباً ن فإذا فحص المعلم حالة كل متعلم وذلك يجد هناك أي مبرر يدعو إلى تدني مستواه في الاختبارات، ذهب إلى العنصر الثالث وهو المعلم ذاته وطرق التدريس، ليرجع إلى تقويم عمله ومراجعة ذاته فيما إذا بدر منه أي قصور في طريقة إيصال المعلومات وإجراء التدريبات أو فيما إذا كانت طريقة تفاعله مع التلاميذ جميعاً عادلة وفاعلة، فإذا لم يجد أية ثغرة ن ذهب إلى العنصر الأخر، وهو المقرر

الدراسي والوسائل ليراجعه بدقة لمعرفة ما إذا كان المقرر الدراسي مناسبا بمعلوماته لأعمار التلاميذ ؟ وهل أن طباعة المقرر المدرسي جيدة لتحقيق الهدف ؟ هل هناك مسافات كافية بين السطور ؟ وهل أن الوسائل المصاحبة واضحة ولها علاقة بالموضوعات ؟ هل الأسئلة والتمارين والأنشطة المساندة مترابطة مع بعضها ومناسبة ؟ فإذا لم يجد خللاً عليه أن يتحول إلى عنصر الخبرات التعليمية ومعرفة ما إذا كانت الخبرات السابقة التي زود بها التلميذ ترتبط بالخبرات اللاحقة ؟ وهل هناك ترتيباً منطقياً لها بحيث لا تربك التلميذ وتشتت أفكاره إذا لم يكن هناك قصور، فعليه أن يتحول إلى الأهداف السلوكية لمراجعتها والتأكد من سلامة صياغتها وتحقيقها، وإذا لم يكن هناك أي خطأ يذكر، فقد يكون العيب في الأهداف التربوية العامة .

إذاً المعلم الذي يتبع أسلوب التقويم التراجعي لاكتشاف الخلل ن لا بد وأن يجد العنصر الذي تسبب في حصول التلاميذ على نتيجة متدنية في الاختبار، وعندها يمكن معالجة ذلك وإصلاح ما فسد، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه على المعلم مراعاة ما يشعر به التلاميذ من قبيل وأثناء أدائهم للاختبار من قلق وتوتر وخوف، لاسيما حين يشعر التلاميذ باقتراح الأسئلة التي يودون أن يتضمنها الاختبار، وتعريفهم بإسلوب الاختبار ونوعية الأسئلة التي ستطرح فيه، فيما إذا كانت مقالية أو موضوعية أم خليط، ذلك أن إشراكهم في وضع بعض اللمسات على الاختبار تبعد عنهم شبحه المخيف وتجعله لديهم أمرا عاديا لا يستوجب كل تلك الرهبة .

ولعل من الضروري عمل بطاقة تقويم لاختبارات التحصيل للوقوف على مدى جودة أسئلة الاختبار وفقراته ن وعلى مدى توافر الشروط الجيدة في إعداده، وهذه البطاقة يقوم بتعبئتها المدرس الأول للمادة الدراسية، والهدف من ورائها تطوير أداء المعلم في جانب إعداد الاختبارات التحصيلية .

مبررات تقويم المتعلم

تعتبر عملية تقويم المتعلم مسألة في غاية الأهمية لأنها تزوده بمعلومات تتعلق بأدائه ومستوى تعلمه فهي تزوده بالاتي : (دروزة، 2005)

1- **إعلام المتعلم بمستوى إنجازه** : تعتبر معرفة المتعلم بمستوى إنجازه ونتيجة تعلمه حجر الزاوية في عملية التعلم، كما أن معرفة المتعلم للأهداف التعليمية التي حققها والأهداف

التي لم يحققها، والمعلومات القيمة والمفيدة التي اكتسبها، والمعلومات التي لم يكتسبها ومدى تنوع هذه المعلومات التي اكتسبها أو مدى ضحالتها، كل هذه تعد من الحوافز التي تدفع بالتلميذ إلى التعلم لاسيما إذا حصل على هذه المعلومات بعد عملية التعلم مباشرة .

2- **منح المتعلم الثقة بعد علمه بالمدى الذي وصل إليه** : وامتلاكه لوسائل التحسين والتطوير بعمله. (شطة، 2000).

3- **تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف** : من الضروري أن يعرف المتعلم نواحي القوة ونواحي الضعف لديه، حيث أن معرفته بذلك تساعده في تعزيز نقاط القوة لديه وتذليل نقاط الضعف التي يعاني منها، أن تبصير المتعلم بنواحي قوته وضعفه سيساعده بلا شك في تطوير ذاته وتحسين قدراته.

4- **إرشاد المتعلمين تربوياً ومهنياً** : تساعد عملية التقويم المتعلمين في معرفة المساقات التي سيسجلون فيها والمهارات التي سيمارسونها، كما تساعد عملية التقويم أولياء الأمور والمعلمين والمرشدين في إرشاد المتعلمين للانخراط في البرامج التي تتناسب وقدراتهم وميولهم وتساعدهم في إرشادهم لاختيار التخصص المناسب للحصول على المهنة المناسبة.

وينبغي أن يشتمل تقويم المتعلمين على جميع جوانب شخصية المتعلم (جسمياً، عقلياً، اجتماعياً، ونفسياً) بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى التي تسهم في بناء شخصية المتعلم (ثقافياً، وأخلاقياً، وروحياً). (شطة، 2000)

1- تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم: ويشمل على:

- معرفته للحقائق والمفاهيم.
- معرفته للمبادئ والتعميمات .
- معرفته للقوانين والنظريات .
- مستوى استعداداته وميوله واتجاهاته .
- مستوى مهاراته اليدوية والعملية .
- مستوى مهاراته العقلية .
- مستوى مهاراته في حل المشكلات واتخاذ القرارات .

على أن يتم تقويم معرفة المتعلم وفقاً لمستويات الأهداف المعرفية وهي : التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم. (يوسف والرافعي، 2001)

إضافة إلى تقويمه وجدانياً، ونفسحركياً، ويرتبط تقويم المتعلم معرفياً بالتحصيل حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في المتعلم ومدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقلياً ومهارياً وانفعالياً وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعيق هذا النمو ومعرفة أسبابها والعمل على تذليلها. (سيد وسالم، 2005)

والتحصيل يعني اكتساب التلميذ للمعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما : الجانب المعرفي- المهاري وهذا يعني اهتمامه ضمناً بالجانب الوجداني لأن اكتساب المهارات والخبرات لا يتم إلى حد الإتقان بدون الجانب الوجداني، ويجب تقويم التحصيل الدراسي في ضوء الأهداف اتلعليمية المحددة سلفاً والتي تشتمل على الجوانب الثلاث (المعرفي – الوجداني – النفسحركي) ذلك أن التحصيل الدراسي يعتبر أكثر ارتباطاً واتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية. (شعلة، 2002)

ولتقويم الجانب التحصيلي للمتعلم فان الاختبارات وحدها لا تعتبر مؤشراً قاطعاً على مستوى تحصيل المتعلم، ذلك أن الاختبارات تركز على الجانب النظري بشكل كبير وعلى القائم بعملية تقويم مستوى تحصيل التلاميذ أن يبني حكمه على المستويات التحصيلية للتلاميذ بناء على ما يعرفه التلاميذ ويفهمونه من المعلومات النظرية وما يؤدونه من مهارات وتطبيقات تتعلق بمادة التحصيل بحيث يتناسب هذا مع أعمار التلاميذ وقدراتهم والأهداف التربوية للمرحلة التعليمية، ويجب مقارنة مستوى التلميذ بنفسه من خلال الاختبارات ومقارنته بمجموعته، كما يمكن مقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما في فترة ما بنتائجها في فترة أخرى، ومقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما بنتائج التلاميذ من نفس أعمارهم وفي نفس المرحلة بمدرسة أخرى.

ويمكن استخلاص مجموعة من المؤشرات التي تدلنا على أن التحصيل الدراسي للمتعلمين وصل إلى المستوى المطلوب وهذه المؤشرات هي:

1- القراءة بدقة ووضوح.

2- استخدام الكتب والمراجع المختلفة الأخرى بمهارة لتحقق التعلم الذاتي.

3- استخدام المكتبة والاستفادة منها بكفاءة ومهارة عاليتين.

4- قدرته على التلخيص بجدارة.

5- قدرته على التعبير الشفوي والكتابي بطلاقة.

6- القدرة على الإجابة على أسئلة المعلم بشكل صحيح.

7- القدرة على الإجابة على أسئلة التقويم الشفوي والكتابي بشكل متقن.

8- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

9- القدرة على المناقشة الهادفة مع الآخرين والإنصات الجيد لهم.

10- استخدام الحاسب الآلي بمهارة عالية.

11- التحدث بوضوح وفهم.

12- القدرة على الفهم والاستيعاب والتذكر والتعليل والتحليل والربط والاستنتاج.

13- المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية.

14- انجاز الواجبات المطلوبة بشكل تام ومتقن.

15- القدرة على عمل النماذج والأشكال والمجسمات بما يتناسب والمرحلة التي يدرس فيها.

16- القدرة على حل المسائل الصعبة.

17- المواظبة والاستمتاع بالدروس.

18- القدرة على طرح الأسئلة الذكية.

2- تقويم الاتجاهات:

الاتجاهات هي استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكما عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد، وهذه الموضوعات قد تكون أشياء أو أشخاصا أو جماعات أو أفكارا أو مبادىء، وقد تكون الفرد نفسه كحب الذات واحترامها أو السخط عليها وضعف الثقة بها، والاتجاهات تتضمن دائما علاقة بين شخص ما وموضوع من موضوعات البيئة ولها خصائص انفعالية وتغلب عليها الذاتية بشكل أكبر من الموضوعية من حيث محتواها ومضمونها المعرفي. (خضر، 2004)

والاتجاه عبارة عن وجهة نظر متناغمة أو ثابتة نحو الأشخاص أو السياسة أو القضايا الاجتماعية أو ما إلى ذلك، فهي تعمل على توجيه استجابات الفرد نحو الناس أو المواقف التي تتعلق باستعداده العقلي العصبي. **(عريفج واخرون، 1987)**

وحيث أن الاتجاهات تنتقل وتعلم، فإن الاهتمام بإسلوب تعلمها يدل على أهميتها، في العالم الحديث، وأن تقويم الاتجاهات كأي عملية من عمليات التقويم تساعد على تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة من الأفراد نحو موضوعات العلوم المختلفة، ومن هنا وجدت أهمية اختبارات الاتجاهات وأهتم الكثير من الباحثين بمسألة تقويم الاتجاهات ووضعوا طرقاً وأساليب مختلفة لقياسها. **(فتح الله، 2000)**

ويهمل المعلمون قياس الاتجاهات لدى تلاميذهم رغم أهميتها، فالاتجاهات قد تكون سبباً في تفوق التلميذ وقد تكون سبباً في رسوبه أو تسربه من المدرسة، فإذا كان اتجاه التلميذ سلبياً نحو مادة اللغة الانجليزية على سبيل المثال نجده يكره هذه المادة ويتذمر منها بشكل دائم والعكس صحيح، لذلك من الضروري معرفة اتجاهات التلاميذ السلبية منها والايجابية نحو العملية التربوية بكل عناصرها، وذلك لتعزيز الجوانب الايجابية وعلاج الجوانب السلبية .

3- تقويم الميول

يعرف الميل بأنه استعداد نفسي لقول أو عمل شيء للقيام بسلوك إنساني أو تربوي معين. **(فتح الله، 2000)** وقد عرفه جيلفورد المشار إليه في **(عريفج واخرون، 1987)** بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانحراف نحو نوع معين من أنواع النشاط، ويختلف الميل عن الاتجاه حيث أن الميل ليس له إلا جانب واحد فقط هو الجانب الايجابي، بينما نجد أن للاتجاه ثلاث جوانب هي : الموجب، والسالب، والمحايد، فالفرد لا يميل إلا إلى الأشياء التي تجلب له السعادة والمسرة **(خضر، 2004)** ويرجع اهتمام المعلم لمعرفة الميول تلاميذه لعدة أسباب هي: **(المرجع السابق)**

1- تنمية الميول والرغبات .

2- تثبيط الميول غير المرغوب فيها اجتماعيا بالوسائل التربوية المساعدة.

3- غرس الميول الجديدة.

4- استخدام الميول في التوجيه التربوي والمهني.

وسائل اختبار الميول:

من الوسائل التي تساعد المعلم لاختبار الميول لدى تلاميذه ما يلي : **(فتح الله، 2000)**

1- استطلاعات الرأي.

2- مقاييس التقدير المتدرجة.

3- السجلات القصصية وملفات التلاميذ.

4- دراسة الحالة.

5- المذكرات الشخصية للتلاميذ.

6- مشاريع التلاميذ.

7- تقدير الأقران.

8- التقارير الذاتية.

9- وسائل الملاحظة المتاحة.

10- هوايات التلاميذ.

ومن الطرق المتبعة للكشف عن الميول حول موضوع ما هي : (عريفج و اخرون، 1987)

1- معرفة الفرد بموضوع ما: إذا لاحظنا أن شخص ما يلم بموضوع دون غيره، اتضح لنا ميله نحو ذلك الموضوع .

2- التفضيل : قد يطلب من الفرد ترتيب قوائم أو فقرات أو أعمال دون أن يعرف القصد من وراء ذلك، وبناء على استجابته تقاس درجة ميله.

3- التداعي: أن استجابة شخص ما لكلمات مختارة بشكل متكرر يكشف عن نمط ميله.

4- الجدول الزمني : تسجيل توزيع كامل للفترات الزمنية التي يقضيها الفرد لنواحي النشاطات المختلفة وأشكال الترويح قد تكشف عن الميل عند الفرد.

5- إن ملاحظة الفرد بطريقة علمية وكذلك ملاحظة نوع القرارات التي يتخذها أو الكتب التي يقتنيها أو الأعمال التي يزاولها تعتبر وسيلة هامة للكشف عن الميل.

وللكشف عن ميل التلاميذ نحو المواد الدراسية فإنه من المكن معرفة ذلك من المؤشرات السلوكية مثل : كمية المال الذي ينفقه التلميذ على مواد التعلم، مقدار الوقت الذي ينفقه التلميذ على الأسئلة المتعلقة بمادة التحصيل، مدى اعتنائه بكتاباته وكتبه وكراساته، ومدى درجة صحة الأنشطة التي يقوم بها التلميذ. **(فتح الله، 2000)**

4- تقويم الشخصية

الشخصية مجموعة من السمات النفسية والجسمية والسلوكية المميزة لأفراد التلاميذ والتي تميزهم عن أقرانهم. (خضر، 2004) أن مقاييس الميول والاتجاهات وغيرها تعتبر جزء من مقاييس الشخصية، وكذلك الاختبارات التحصيلية التي تدل نتائجها على قدرة التلميذ العقلية، هي جزء من أجزاء الشخصية الخاصة بالتلميذ وتقاس الشخصية الخاصة بثلاث طرق : قوائم وسلالم التقدير، والاستبانات المقننة، والاختبارات الاسقاطية، وتستخدم الطريقة الأولى والثانية في مجال التربية، بينما تستخدم الاختبارات الاسقاطية من قبل المختصين في العيادات النفسية حيث أنها تستخدم في حالات الاضطرابات الشخصية الحادة. (عريفج واخرون، 1987)

ويمكن الاستدلال على شخصية الأفراد عن طريق الاستفتاءات وفيها يعطى الشخص المراد التعرف على سمات شخصيته عدد من الأسئلة المحددة ويطلب منه الإجابة عنها بحرية، وتكون الإجابة عادة بنعم أو لا أو لا أدري.

ومن أمثلة هذه الاستفتاءات الاختبار الذي وضعه روبرت والمشار إليه في (خضر، 2004) ويقيس هذا الاختبار المقنن ست سمات للشخصية هي : الميل العصابي، والاكتفاء الذاتي، والانطواء، والانبساط، والسيطرة، والخضوع، والثقة بالنفس، والمشاركة الاجتماعية.

5- تقويم التفكير الإبداعي

يتفق الباحثون على أن تنمية الإبداع بالتدريب الملائم وتأمين المناخات المواتية أمر ممكن عند مختلف الناس، فالإبداع ليس حالة نادرة غريبة المصدر، بل هو مسألة تربوية في المقام الأول، وهو مشروع مستقبلي، تنموي له مقوماته وشروطه، ولذلك فهناك الكثير من المبدعين والقادرين على الإبداع. (حجازي، 1991)

والإبداع هو أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان وأكثر النواتج التربوية أهمية وخاصة بالنسبة للتلاميذ المتفوقين، وهو أيضاً نوع من أنواع التعبير الذاتي، ولذلك يجب حث التلميذ على إنتاج شيء جديد وفريد بخاصيته، ويعد الإبداع نوعا من أنواع التفكير الذكي أو الابتكاري ولمعرفة مدى قابلية التلميذ في الإبداع يطرح للتلميذ أمامه موضوعا أو مشكلة ويطلب منه إيجاد الحل الناجح لذلك الموضوع الذي لا توجد له إجابة صحيحة محددة مسبقا، ولكل تلميذ الحق في تقديم استجابة فريدة للسؤال المطروح. (فتح الله، 2000) ويمكن الكشف عن التلميذ المبدع من خلال عدة أمور هي : (الحريري، 2006)

أ- الطلاقة: وهي القدرة على تشكيل أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه المشكلة المطروحة أو الموضوع المطروح.

2- المرونة: وهي تنوع الاستجابات وتباينها من الناحية الكيفية أي قياس عدد الفئات التي يمكن أن تندرج تحتها إجابات التلميذ حول المشكلة .

3- الأصالة: وهي قدرة التلميذ على طرح استجابات قليلة التكرار وتتميز بالقبول الاجتماعي.

4- الحساسية للمشكلات: ويقصد بذلك القدرة على إدراك ما تحتاجه المواقف من تحسينات وتعديلات، فالإحساس بالمشكلة يدفع المبدع لأن يقدم حلولاً متميزة لتلك المشكلة .

6- تقويم المتعلم نفسياً

يشمل هذا الاختبار تحديد سمات المتعلم وخصائصه النفسية من حيث : **(يوسف والرافعي، 2001)**

- مفهومه عن ذاته .
- تحقيقه لذاته .
- قدرته على الانجاز .
- اندماجه مع الجماعة .
- انطوائه وعزلته .
- خجله وجرأته .
- ايجابيته وسلبيته .
- دافعيته .
- عدوانيته .

إلى غيرها من السمات والخصائص النفسية للمتعلم والتي يكون لها انعكاسات مباشرة أو غير مباشرة على مشاركته في العملية التعليمية التعلمية بفاعلية، وبالتالي على نواتج تعلمه .

7- تقويم النمو الثقافي للمتعلم

يقصد بالنمو الثقافي قدرة المتعلم على التعامل مع الأحداث الجارية والإلمام بكل جديد على مستوى البيئة المحلية بالنسبة للمرحلة الابتدائية ويمكن الحكم عليه من خلال الإجابة على الأسئلة التالية : **(شعلة، 2000)**

- هل المتعلم على دراية بالأحداث الجارية ؟
- هل يكثر المتعلم من التردد على المكتبة ؟
- هل المتعلم على دراية بالكتب الموجودة داخل المكتبة ؟
- هل يشارك المتعلم في الأنشطة الثقافية المدرسية المتنوعة (الإذاعة المدرسية، المسابقات الثقافية، مجلات الحائط، .. إلخ) ؟
- هل يوجد لدى المتعلم سجلاً لتدوين المعلومات المختلفة ؟
- هل توجد لدى المتعلم الرغبة في الاشتراك في الجمعيات الثقافية والندوات وغيرها ؟

ويجب أن تدعم الأجوبة على هذه الأسئلة من قبل المقومين بالأدلة والشواهد .

أسئلة للتقويم

س1 وضح الفرق بين الاختبارات المقننة وغير المقننة؟

س 2 اذكر خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية، موضحاً أهمية كل خطوة.

س 3 ما هي علاقة كل من القياس والتقييم بعملية التقويم التربوي؟

س 4 لماذا تعتبر صياغة تعليمات الاختبار ضرورية؟

س 5 ماذا يقصد بالصدق؟ وما هو الثبات؟ اطرح بعض الأمثلة لكل منهما.

س 6 هل بالإمكان تقويم عملية التقويم ؟ كيف؟

س 7 كيف يتمكن المعلم من تقويم ميول التلاميذ؟

مراجع الفصل الخامس

1- إبراهيم، عاهد والمؤمني، ثاني وشنطاوي، عبد الكريم والرفاعي، جاسر (1989). مبادئ القياس والتقويم، عمان: دار عمار.

2- أبو لبدة، عبد الله علي والخليلي، خليل يوسف وأبوزينة، فريد كامل (1996). المرشد في التدريس، دبي: دار القلم .

3- الاغبري، عبد الصمد (2000). الإدارة المدرسية/ البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت : دار النهضة العربية.

4- البدري، طارق عبد الحميد (2001). الأساليب القيادية والإدارية، عمان: دار الفكر.

5- الحريري، رافده (2006). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل، عمان: دار الفكر.

6- الحريري، رافده والبنا، رياض وشريف، عابدين (2004). إدارة الصف وبيئة التعلم، الكويت : الجامعة العربية المفتوحة.

7- الحيلة، محمد (2002). مهارات التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة.

8- الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر (2002). مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: دار الفكر.

9- الدوسري، راشد حماد (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث، عمان: دار الفكر.

10- الصمادي، عبد الله والدرابيع، ماهر (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي، عمان: دار وائل.

11- الطيب، أحمد محمد (1999). الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

12- الظاهر، زكريا محمد وتمرجيان، جاكلين وعبد الهادي، جودت (1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: دار وائل.

13- النمر، سعود (1990). السلوك الإداري، الرياض: جامعة الملك سعود.

14- جابر، عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، القاهرة: دار الفكر العربي.

15- حجازي، مصطفى (ابريل 1991) . تربية الإبداع (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي السابع) البحرين : وزارة التربية والتعليم.

16- جريم، حسين (1997). السلوك التنظيمي، عمان: دار الحامد.

17- خضر، فخري رشيد (2004). التقويم التربوي، دبي: دار القلم.

18- دروزة، أفنان نظيره (2005). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، عمان: دار الشروق.

19- ساسي، نور الدين (2004). الإشراف التربوي استراتيجية فاعلة لتطوير وتجويد التعليم (ورقة عمل ورشة) البحرين: وزارة التربية والتعليم.

20- سيد، علي أحمد وسالم، أحمد محمد (2005). التقويم في المنظومة التربوية، الرياض: مكتبة الرشد.

21- شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، القاهرة: دار الفكر.

22- عابدين، محمد عبد القادر (2001). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: الدار العلمية الدولية.

23- عدس، محمد عبد الرحيم (1995). الإدارة الصفية والمدرسة المتفردة، عمان : دار مجدلاوي.

24- عريفج، سامي ومصلح، خالد حسين (1987). في القياس والتقويم، عمان: دار رفيدي.

25- عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992) أساسيات البحث العلمي، إربد: مكتبة الكناني.

26- فتح الله، مندور عبد السلام (2000). التقويم التربوي، الرياض: الدار الدولية للنشر.

27- كاظم، علي مهدي (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، إربد دار الكندي.

28- كريم، محمد أحمد وعبد الحميد، صلاح والنابه، نجاة والشهيل، عبد الرحمن (1995). الإدارة الصفية، الكويت: مكتبة الفلاح.

29- منسي، حسن (2000) إدارة الصفوف، إربد : دار الكندي.

30- Rogers, Bill (1996) Cracking The Hard Classroom, London: Paul Chapman Publishing Ltd.